

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA APLICADA

CARACTERÍSTICAS DA CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE
ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA
(INGLÊS) COM ADULTOS DA TERCEIRA IDADE

CARLOS EDUARDO PIZZOLATTO

Carlos Eduardo Pizzolatto

**CARACTERÍSTICAS DA CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE
ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA
(INGLÊS) COM ADULTOS DA TERCEIRA IDADE**

Dissertação apresentada ao Curso de
Linguística Aplicada do Instituto de
Estudos da Linguagem da Universidade
Estadual de Campinas como requisito
parcial para obtenção do título de Mestre
em Linguística Aplicada na Área de
Ensino/Aprendizagem de Segunda
Língua e Língua Estrangeira.

Orientador : Prof. Dr. José Carlos Paes
de Almeida Filho

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

P689c

Pizzolatto, Carlos Eduardo

Características da construção do processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira (inglês) com adultos da terceira idade / Carlos Eduardo Pizzolatto. -- Campinas, SP : [s.n.], 1995.

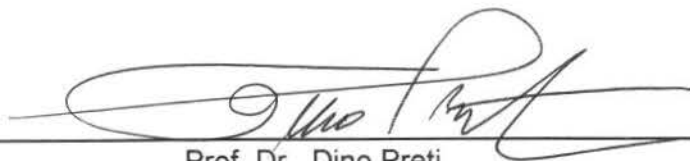
Orientador José C. P. de Almeida Filho
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Linguística aplicada. 2. * Língua estrangeira - terceira idade. 3. Ensino. 4. Aprendizagem. I. Almeida Filho, José Carlos Paes de. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho (Orientador)

Prof. Dr. John Robert Schmitz

Prof. Dr. Dino Preti

Este exemplar é a redação final da tese
defendida por Carlos Eduardo
Rizzolatto
e aprovada pela Comissão Examinadora em
25 / 08 / 1995.

aos meus pais, João e Cleifa

aos alunos da terceira idade, sujeitos desta pesquisa

to Suzie and Michael Scott

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Professor Doutor José Carlos Paes de Almeida Filho pela orientação, amizade e compreensão.

Agradeço ao Professor Doutor John Robert Schmitz e à Professora Doutora Marilda do Couto Cavalcanti pela valiosa contribuição dada por ocasião do exame de qualificação desta dissertação.

Agradeço à Professora Doutora Anita Liberalesso Neri pelas suas preciosas indicações de leitura, pela sua amizade e incentivo ao meu trabalho.

Agradeço à minha mãe, Dona Cleifa, pela amizade e apoio constantes em todos os passos da minha vida.

Agradeço ao meu pai e aos meus irmãos, especialmente ao José Antonio que sempre se colocou ao meu dispor.

Agradeço à Angélica, à Stella e à Verônica pelo carinho e interesse pelo meu trabalho.

Agradeço aos meus amigos, principalmente à Jussara e ao Carlos que sempre me apoiaram e souberam entender quando eu não pude estar com eles em muitos momentos nesses últimos dois anos e meio.

Agradeço à amiga Leda Queiroz de Paula pela preciosa ajuda com a revisão deste trabalho.

Agradeço à Célia pelas dicas de computador que me abriram muitas “janelas”.

Agradeço à Maria de Fátima da Silva Amarante pelo apoio e incentivo sempre prestados com o maior carinho.

Agradeço ao José Carlos Beck, à Rosamélia Lopes, à Cristina Magalhães, à Dona Odete e ao Francisco Genovez pelo apoio e pela confiança que possibilitaram a realização deste trabalho.

Agradeço também aos meus amigos América, Ana Maria, Dilma, Dirce, Eurides, Francisco, Joaquim, Josefa, Maria Ignez, Marina, Mercedes, Raphaela e Therezinha por tantas lições aprendidas ao longo de nossa convivência.

Agradeço ao CNPq pelo apoio financeiro.

Agradeço à Rita pelo seu trabalho, ao Helton pela dedicação, simpatia e bom-humor, à Rose pela paciência e pelo carinho especial com os alunos, à Sueli, à Eunir e a todos os demais funcionários do IEL pela atenção prestada aos alunos e professores.

Agradeço ao Diego do Centro de Comunicações da UNICAMP pelas gravações em vídeo realizadas com muito profissionalismo.

Agradeço aos colegas do curso e a todos aqueles que de uma forma ou de outra estiveram comigo pra valer, acreditando no meu trabalho e torcendo por mim.

SUMÁRIO

RESUMO	11
CAPÍTULO 1	12
1.1 - Justificativa	12
1.2 - A Terceira Idade	14
1.3 - Objetivos da Pesquisa	18
1.4 - Hipótese Direcionadora da Pesquisa	19
1.5 - Organização da Dissertação	20
CAPÍTULO 2	22
2.1 - Fator Neurobiológico	22
2.1.1 - A Hipótese do Período Crítico	22
2.1.2 - A Questão do Sotaque	27
2.2 - Fator Lingüístico-Cognitivo	30
2.2.1 - A Hipótese da Interlíngua	31
2.2.2 - Maturidade Cognitiva do Adulto	33
2.2.3 - A Hipótese do Monitor	34
2.2.4 - A Questão do Insumo	36
2.2.5 - Memória	40
2.3 - Fator Afetivo	43
2.3.1 - A Motivação do Aprendiz	44
2.3.2 - Estados Emocionais e Tipos Psicológicos	47
2.4 - Fator Sociocultural	54
2.4.1 - O Adulto e o Contexto de Ensino/Aprendizagem de L2	54
2.4.2 - A Cultura de Aprender do Adulto	58

2.4.3 - Características Socioculturais da Terceira Idade	60
2.4.3.1 - Traços Discursivos	60
2.4.3.2 - Gênero	62
2.5 - Resumo e Considerações	63
 CAPÍTULO 3	 67
3.1 - A Implementação da Pesquisa	67
3.2 - O Tipo de Pesquisa	74
3.3 - A Coleta de Dados	76
3.3.1 - Corpus Principal	76
3.3.2 - Corpus Secundário	77
3.3.3 - Os Instrumentos de Coleta de Dados	77
3.4 - Os Contextos de Pesquisa	79
3.4.1 - Corpus Principal	79
3.4.2 - Corpus Secundário	81
3.5 - Sujeitos da Pesquisa	82
3.5.1 - Corpus Principal	82
3.5.1.1 - Alunos-Sujeitos	82
3.5.1.2 - O Professor-Pesquisador	84
3.5.2 - Corpus Secundário	84
3.5.2.1 - Alunos-Sujeitos	84
3.5.2.2 - A Professora	85
 CAPÍTULO 4	 86
4.1 - Perfil, Motivações e Atitudes dos Alunos-Sujeitos	86
4.2 - A Questão do Método de Ensino	98
4.3 - A Interação na Sala de Aula	100
4.3.1 - A Postura do Aluno	101
4.3.2 - Digressão no Foco da Interação Professor-Aluno(s)	105

4.3.3 - A Questão da Diminuição da Memória	109
4.3.4 - A Questão da Afetividade em Sala de Aula	118
4.4 - Convergência no Foco da Interação Professor-Aluno(s)	122
4.5 - Avaliando o Desempenho dos Alunos	125
4.5.1 - Os Instrumentos Escritos de Avaliação	128
4.5.2 - Os Instrumentos Orais de Avaliação	131
4.5.3 - O Rendimento Geral Individual dos Alunos do CP	134
4.5.4 - O Questionário Final de Auto-Avaliação e de Avaliação do Curso	136
4.6 - Considerações Sobre a Aprendizagem de LE e a Questão das Variáveis	149
 CAPÍTULO 5	 155
5.1 - Considerações Finais	155
5.2 - Sugestões para o Ensino e Propostas de Encaminhamento	163
 SUMMARY	 165
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	166
 APÊNDICE	 174
Sinais Usados nas Transcrições das Gravações	175
Transcrição de Aula Gravada 1 (TAG 1) - CP (15/03/94)	176
Transcrição de Aula Gravada 2 (TAG 2) - CP (14/06/94)	190
Transcrição de Aula Gravada (TAG) - CS (31/05/94)	210
Transcrição da 1a. Sessão de Avaliação Oral com Aluna NR	242
Transcrição da 2a. Sessão de Avaliação Oral com Aluna NR	246
Questionário sobre Motivações, Atitudes e Perfil Sociocultural	249
Questionário de Auto-Avaliação e de Avaliação do Curso	250
Primeiro Instrumento Escrito de Avaliação	252
Segundo Instrumento Escrito de Avaliação	255

SINAIS USADOS NAS TRANSCRIÇÕES DAS GRAVAÇÕES

()	Incompreensão do enunciado
(hipótese)	Hipótese do que se ouviu
((aguardando))	Comentário do pesquisador
[[fo.'ne.mas]]	Transcrição fonética do vocábulo
/	Truncamento de vocábulos
?	Pergunta ou entoação ascendente
MAIÚSCULAS	Ênfase no enunciado
::	Prolongamento de vogal ou consoante
...	Qualquer pausa
ligando as linhas	Sobreposição de vozes
“citação”	Citação literal, reprodução de discurso direto, leitura ou gravação
PQ	Pesquisador
PP	Professor-pesquisador (Corpus Principal)
PN	Professora (Corpus Secundário)
?AL	Aluno não reconhecido durante a transcrição
ALS	Todos os alunos
FC	Fita cassete

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é compreender a construção do processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira com um público adulto de uma faixa etária estigmatizada pela sociedade: a terceira idade. Para realizar esse estudo foi necessário analisar as manifestações dos fatores neurobiológico, lingüístico-cognitivo, afetivo e sociocultural envolvidos no processo.

Dado o caráter etnográfico da pesquisa, foram utilizados diversos instrumentos para coleta e triangulação dos dados, tais como gravações de aulas em áudio e/ou vídeo, anotações de campo que foram transformadas em diários do pesquisador, relatos, questionários e entrevistas com os alunos-sujeitos.

A análise dos dados revela que a busca de contato social por parte dos alunos-sujeitos, a diminuição da sua acuidade auditiva e da sua capacidade de memória e a necessidade de externar as suas emoções e os seus problemas pessoais são indicadores de que a abordagem de ensino do professor, além de refletir os reais objetivos e interesses dos alunos, deve conter um forte elemento de empatia.

O nosso estudo propõe, portanto, que através da abordagem comunicativa o professor busque na dimensão afetiva a otimização possível do processo de ensino-aprendizagem da língua-alvo com alunos da terceira idade.

Palavras-chave: língua estrangeira; terceira idade; ensino-aprendizagem.

CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO

1.1 - JUSTIFICATIVA

As exigências do mercado de trabalho brasileiro têm contribuído para o crescimento do ensino de línguas estrangeiras no país, onde, sem dúvida, o inglês é o idioma de maior difusão.

Esse crescimento pode ser observado pelo aumento do número de escolas de idiomas em todo o país. Esses locais de ensino servem, por um lado, àqueles que duvidam da eficácia do ensino nas escolas tanto da rede pública como da rede particular (Almeida Filho, 1993) e, por outro lado, aos profissionais, graduados e não graduados, de diversas áreas que se situam em um mercado de trabalho cada vez mais especializado e competitivo.

Assim, além do público tradicional das escolas de 1o. e 2o. graus e das universidades, há uma enorme variedade de cursos oferecidos pelas escolas de idiomas visando atender quase todo tipo de público, ou seja, tanto em relação à faixa etária (crianças, adolescentes e adultos) quanto às mais diversas ocupações (estudantes, executivos, engenheiros, entre outros).

Há, no entanto, um segmento de público que tem sido ignorado por quase todas as instituições de ensino: os adultos na ponta da idade madura, isto é, os adultos da terceira idade (ver discussão sobre a demarcação desses limites da faixa etária na seção 1.2).

Algumas instituições de ensino, entretanto, têm-se mostrado avançadas em iniciativas de superação do estigma sofrido pela camada mais idosa da população. A

Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCAMP), por exemplo, vem desenvolvendo um trabalho pioneiro a partir da fundação da Universidade da Terceira Idade em 1990. Desde então, centenas de adultos com mais de 45 anos têm freqüentado os mais diferentes cursos oferecidos pela universidade. Dentre eles está o de língua estrangeira (inglês) mantido pelo seu Instituto de Letras.

Seguindo o exemplo da PUCAMP, outras instituições como a Universidade de Santos (UNISANTOS), as Faculdades Integradas de São José dos Campos e a Universidade do Sagrado Coração em Bauru também vêm oferecendo, entre outros cursos, o de estudos em língua inglesa.

Se, por um lado, a oferta de cursos de língua estrangeira (LE) para a população mais idosa representa um avanço no ensino brasileiro, existe, por outro lado, o risco de comprometimento do trabalho se o planejamento e execução desses cursos forem conduzidos apenas com base no bom senso e intuição experiente, já que não existe hoje disponível um número suficiente de iniciativas de pesquisas sobre o processo de ensino/aprendizagem de novas línguas com sujeitos da terceira idade.

A presente dissertação justifica-se, pois, em virtude da carência de estudos na área de ensino e aprendizagem de língua estrangeira sobre a terceira idade, faixa etária essa que possui também características próprias, assim como a infância e a adolescência, por exemplo. Acreditamos também ser importante sintonizar o nosso estudo na área de Lingüística Aplicada com as pesquisas mais recentes sobre essa faixa etária em áreas afins, tais como a Psicologia, a Educação e a Sociologia, a fim de que possamos obter um quadro mais amplo, mais esclarecedor, com uma visão mais crítica e aprofundada sobre o ensino para a terceira idade.

1.2 - A TERCEIRA IDADE

O termo "terceira idade" foi cunhado por um gerontologista francês, Huet, para definir a fase mais madura da vida humana que se inicia próxima à aposentadoria (Haddad, 1986: 25) ¹. Contudo, a fase compreendida pela terceira idade ("troisième âge", em francês) tem sido bastante discutida por psicólogos, geriatras, gerontologistas, educadores e sociólogos.

A Organização Mundial de Saúde (OMS) vem considerando a idade de 60 anos como o início da terceira idade (Haddad, op. cit.). Alguns geriatras concordam com esse limite e outros consideram como pertencentes a essa faixa etária apenas os adultos com mais de 70 anos. As instituições de ensino mencionadas na seção anterior, entretanto, consideram como pertencentes à terceira idade os adultos acima de 45 anos.

De qualquer forma, o mais importante é ressaltar que a denominação dessa fase da vida adulta é comumente relacionada ao envelhecimento. É natural, portanto, que haja divergências entre os profissionais de diversas áreas acerca do início da terceira idade. Afinal, quais os critérios que podem ser empregados para denominar uma determinada camada da sociedade como sendo de "velhos" ou "idosos" ?

Do ponto de vista biológico, a velhice corresponde à fase da vida humana em que alguns traços de senilidade, tais como a diminuição das acuidades visual e auditiva, tornam-se mais aparentes. Já do ponto de vista econômico, o envelhecimento está ligado à fase improdutiva da vida humana (Haddad, op. cit.; Friedan, 1993), isto é, após a aposentadoria. Entretanto, alguns psicólogos, gerontologistas, educadores e sociólogos vêm dando um tratamento mais humanista ao assunto, procurando ressaltar as potencialidades dos adultos da ponta superior da idade madura (Keith, 1990; Hagestad,

¹ Debert (1994: 35) acredita que o termo "terceira idade" foi adotado no Brasil pelo fato de os primeiros gerontologistas do país terem sido formados na França.

1990). Neri (1993), por exemplo, prefere o termo "idade madura" para a fase compreendida após a meia-idade por considerá-lo menos rotulador, menos pejorativo.

Para a presente pesquisa, manteremos o uso do termo "terceira idade". Quanto ao limite dessa faixa etária aqui considerado, procuramos encontrar uma média de idade que se situasse entre a atual expectativa de vida do brasileiro, 63 anos², e a idade mínima, 45 anos, classificada como terceira idade pelas instituições de ensino que vêm trabalhando com esse público-alvo. Assim, obtivemos a média aproximada de 55 anos.

Seja qual for a fase compreendida pela denominação "terceira idade", o mais importante é questionar o mito criado sobre o envelhecimento em nossa sociedade. Envelhecer, para todas as pessoas de um modo geral, significa entrar em declínio físico e mental. Grande parte dessa crença deve-se à mídia atualmente, sobretudo à televisão e às revistas femininas que divulgam massivamente uma imagem da juventude como sendo a representação única e verdadeira da plenitude humana.

Na maioria dos comerciais veiculados pela televisão e pelas revistas, por exemplo, o sujeito mais velho é sempre retratado de forma caricata, agindo ou posando como se fosse uma criança indisciplinada ou um sujeito exageradamente ranzinza. As revistas femininas, por sua vez, trazem todos os meses incontáveis receitas e dicas de como se manter "sempre" jovem ou, pelo menos, jovial. Em suma, o jovem é a imagem da beleza, da alegria, da energia. O velho, em contrapartida, é a imagem da feiúra, do declínio, da tristeza e da lentidão.

Friedan (op. cit.) denuncia que essa ideologia do "ser jovem" sustenta, na verdade, um mercado bilionário formado por diversos setores, dentre os quais encontram-se poderosas indústrias de cosméticos. O envelhecimento é inevitável e, de fato, algumas funções do organismo humano entram em declínio após uma determinada

² Segundo relatórios mais recentes do IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, conforme publicado na revista MANCHETE em 03/09/94.

idade. Mas, segundo Friedan (op. cit.), é preciso também descobrir quais as potencialidades de um adulto na terceira idade.

Em uma pesquisa com 59 mulheres e 7 homens com idades entre 50 e 80 anos, por exemplo, Goldstein (1995) mostra que a maioria desses sujeitos apresentam opiniões positivas sobre a vida atual e as possibilidades do envelhecimento:

(...) os adultos idosos, em virtude das mudanças físicas, psicológicas e sociais comuns à sua faixa etária, têm maior possibilidade de enfrentar tipos de eventos estressores diferentes daqueles enfrentados pelos mais jovens.

(Goldstein, 1995: 09)

Em um estudo longitudinal sobre a qualidade de vida de pessoas idosas nos Estados Unidos, Friedan (op. cit.) chegou a uma conclusão interessante e, ao mesmo tempo, alarmante: os idosos que mais apresentam sinais de senilidade, tais como a esclerose, são aqueles que se encontram em asilos e casas de repouso.

Friedan (op. cit.) critica de maneira feroz esses locais, os quais ela considera como sendo meios de segregar os adultos de idade mais avançada. Neri (op. cit.) também avalia os prejuízos sofridos pelos idosos em nossa sociedade e propõe meios para se buscar uma maior qualidade de vida na idade madura.

É fato conhecido por todos nós que a sociedade brasileira está envelhecendo. Algumas estatísticas revelam que (...) *a expectativa de vida do brasileiro que era de 52 anos em 1960 saltou para 63 nos últimos anos da década de 80* (Preti, 1991: 21).

Estatísticas do IBGE (citadas na revista Manchete, 03/09/94 e n'O Estado de São Paulo, 27/02/95) também apontam que por volta do ano 2.024 aproximadamente 15% da população brasileira estará com idade superior a 60 anos. Segundo Haddad (1993: 09), já no censo de 1980 o percentual de aumento da população com 60 anos ou mais foi de 53%, ao passo que o aumento da população geral foi de 27,77%, ou seja, praticamente a metade do crescimento da população mais idosa. Haddad (op. cit. : 10) constata que:

Em função do novo padrão demográfico em formação, emerge um significativo investimento na denominada problemática da velhice, consubstanciado em propostas para a melhoria da qualidade de vida do fim da vida, propostas estas amparadas na idéia de que é preciso assistir aos idosos, enquanto segmento esquecido da sociedade.

Em alguns simpósios nas áreas da Psicologia e Geriatria já se vem discutindo a questão da “quarta idade” , que seria a camada da população que já ultrapassou a expectativa de vida média do brasileiro.³

De qualquer forma, embora os estudos sobre a terceira idade estejam ainda aquém do esperado no nosso país, nunca a sociedade discutiu tanto a respeito dos idosos como vem fazendo nos anos 90. Além das iniciativas por parte das instituições mencionadas anteriormente, alguns trabalhos fundadores sobre a terceira idade têm sido publicados nas áreas de Educação (Neri, 1991 e 1993; Nascimento e Silva, 1994 e Goldstein, op. cit.), de Sociologia (Haddad, op. cit. e Bosi, 1994) e de Sociolinguística (Preti, op. cit.).

Os próprios indivíduos da terceira idade têm reivindicado com algum sucesso os seus direitos como cidadãos. O maior exemplo disso é o caso do movimento dos aposentados no país que saiu às ruas para protestar contra o desvio de verbas da Previdência Social durante o governo de José Sarney (Haddad, op. cit.) e, posteriormente, para protestar contra o governo de Fernando Collor antes mesmo dos jovens “carapintadas” pedirem o impeachment do então Presidente da República.

É importante que o nosso país comece a discutir a questão da terceira idade de forma mais intensa e menos preconceituosa, sobretudo com a participação das organizações formadas pelos próprios sujeitos interessados. Mais importante ainda é começar a buscar agora uma melhora na qualidade de vida das pessoas de um modo

³ cf. NERI, A.L. “Sobre o significado do rótulo social “4a. idade” e as implicações de seu uso para o estudo da velhice no Brasil”. In: Jornada Paranaense de Gerontologia, 1. Mesa Redonda “Repercussões Socioculturais da 4a. idade”, março de 1990. - Neste evento, Neri criticou a invenção desse novo termo, “4a. idade”, considerando-o como mais um rótulo negativo que se quer criar para designar os adultos na idade mais avançada.

geral, a fim de que o envelhecimento seja para a população o menos traumático possível.

Afinal, como afirma Goldstein (1995: 19):

Uma sociedade que estereotipa negativamente os idosos, onde as discussões sobre velhice focalizam extensivamente o declínio de habilidades e a deterioração psicofisiológica, acaba se tornando uma fonte de informação capaz de destruir as crenças de auto-eficácia do indivíduo.

Felizmente, alguns setores da nossa sociedade já têm se mostrado empenhados em criar atitudes mais positivas em relação à velhice. Além das Universidades da Terceira Idade mencionadas anteriormente, o SESC (Serviço Social do Comércio) vem desenvolvendo em suas unidades espalhadas pelo país programas com diversas atividades físicas e culturais com pessoas dessa faixa etária.

Acreditamos que se existem perdas com a chegada da idade madura, devem ocorrer também alguns ganhos. É justamente entendendo melhor quais as possíveis perdas e os possíveis ganhos que estaremos aptos a desenvolver atividades adequadamente direcionadas para a terceira idade, inclusive na área de ensino de idiomas.

1.3 - OBJETIVOS DA PESQUISA

O objetivo principal desta pesquisa é fazer um estudo de caráter etnográfico sobre a construção do processo de ensinar e aprender uma língua estrangeira (inglês) com adultos da terceira idade, à luz de dados e dentro de propostas teóricas contemporâneas que visam explicar o processo de aquisição de novas línguas.⁴ Tendo como base os fatores **neurobiológico, lingüístico-cognitivo, afetivo e sociocultural**, a pergunta de pesquisa posta para esta dissertação é a seguinte:

⁴ Os termos "língua estrangeira" e "segunda língua" serão aqui usados intercambiavelmente e denominados por LE ou L2.

- **Como se manifestam os diferentes fatores envolvidos na construção do processo de ensino e aprendizagem de LE (inglês) com adultos da terceira idade?**

Além do objetivo central acima citado, a presente pesquisa apresenta também um objetivo mais geral, que é contribuir para o incremento de pesquisas sobre a faixa etária aqui enfocada na área de ensino de línguas através de uma reflexão sobre como pode ser o planejamento de cursos de idiomas para adultos em idades mais avançadas.

1.4 - HIPÓTESE DIRECIONADORA DA PESQUISA

Como vimos na seção 1.2, o envelhecimento é comumente encarado por quase todos os setores da sociedade moderna como sendo um problema. Em função disso, a expectativa criada em torno do desenvolvimento intelectual na idade mais avançada apresenta um quadro preconceituoso e, portanto, desfavorável à aprendizagem de línguas nessa faixa etária.

Segundo o senso comum, se, por um lado, aprender uma língua estrangeira quando criança é fácil, na idade adulta já é mais difícil e após a meia-idade é quase impossível.

Com a presente pesquisa, pretendemos justamente examinar criticamente esse quadro social tido como desfavorável ao potencial intelectual dos sujeitos em idade mais avançada, partindo da seguinte hipótese:

- **É possível aprender uma língua estrangeira na terceira idade, desde que o aluno possua (internamente) e encontre (externamente) condições favoráveis no processo de ensino-aprendizagem, dadas as características dessa faixa etária.**

E é também para verificar a validade dessa hipótese que buscamos analisar a construção do processo de ensino e aprendizagem de inglês como LE com adultos da

terceira idade numa situação de pesquisa em dois contextos de ensino, conforme apresentados no Capítulo 3.

Vale também ressaltar o que se quer dizer aqui por “aprender” língua estrangeira. Contudo, por razões metodológicas, deixaremos essa discussão para o final do Capítulo 4 (seção 4.6).

1.5 - ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

No Capítulo 1 apresentamos a justificativa para a realização desta dissertação, problematizando a questão da escassez de iniciativas de ensino voltadas para a camada mais idosa da população. Apresentamos uma breve discussão sobre o termo “terceira idade” e as perspectivas sobre o envelhecimento conforme algumas das pesquisas mais recentes sobre o assunto em diferentes áreas, tais como a Psicologia, a Educação e a Sociologia. Explicitamos o limite de idade considerado para a presente pesquisa e apresentamos os objetivos e a hipótese direcionadora desta pesquisa.

O Capítulo 2 traz uma resenha sobre vários estudos realizados nas últimas três décadas a respeito dos diversos fatores envolvidos na aprendizagem/aquisição de segunda língua/língua estrangeira na idade adulta, apresentando os pressupostos teóricos que orientam esta dissertação na análise dos registros obtidos dos alunos-sujeitos da terceira idade.

A Implementação desta Pesquisa e a Metodologia que a delineou são apresentadas no Capítulo 3.

O Capítulo 4 traz a análise dos dados coletados nos dois contextos de ensino conforme descritos no Capítulo 3, com base nos pressupostos teóricos apresentados no Capítulo 2.

A conclusão, Capítulo 5, traz algumas considerações finais de forma a retomar a hipótese direcionadora desta pesquisa com base nos resultados da análise dos dados

apresentada no Capítulo 4. Encerramos o Capítulo 5 com alguns encaminhamentos e sugestões para futuras pesquisas na área de Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira.

CAPÍTULO 2

OS DIFERENTES FATORES ENVOLVIDOS NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO / APRENDIZAGEM DE L2 / LE NA IDADE ADULTA

A área de aquisição de línguas vem recebendo um número crescente de pesquisas nas últimas três décadas. Cada vez mais, os pesquisadores vêm apontando que são vários os fatores do processo de aquisição de L2, tais como o neurobiológico, o lingüístico-cognitivo, o afetivo e o sociocultural.

Contudo, a maioria das pesquisas sobre o ensino/aprendizagem de segunda língua/língua estrangeira com adultos focaliza aprendizes jovens, geralmente alunos universitários das mesmas instituições que os pesquisadores. São poucos, se não raros, os estudos sobre ensino de L2 para adultos da terceira idade.

Neste capítulo, apresentamos uma resenha dos trabalhos publicados sobre alguns desses diferentes fatores e seus aspectos envolvidos na aprendizagem de L2 na idade adulta e posteriormente, no capítulo 4, analisaremos à luz das teorias aqui discutidas os dados coletados junto aos adultos da terceira idade.

2.1 - FATOR NEUROBIOLÓGICO

Há vários estudos comparativos sobre as capacidades de crianças, adolescentes e adultos para aprender L2 para os quais a questão central é geralmente a mesma: Qual a idade/fase ideal para se aprender uma segunda língua?

Essa primeira corrente de estudos iniciada no final da década de 50 apresenta uma discussão acerca do fator biológico (neurológico) que poderia limitar a aquisição de

L2 após uma determinada idade. Como veremos abaixo, esses estudos mostram-se, em princípio, bastante atrelados às pesquisas sobre a aquisição da língua materna.

2.1.1 - A HIPÓTESE DO PERÍODO CRÍTICO

Inicialmente elaborada por Penfield e Roberts (1959) e posteriormente retomada por Lenneberg (1964, 1967), a hipótese do período crítico foi desenvolvida a partir de estudos clínicos feitos com crianças e adultos que haviam sofrido lesões cerebrais. Nesses estudos, observou-se o seguinte:

- 1-) A linguagem é afetada quando a lesão atinge o hemisfério esquerdo do cérebro de um sujeito independente de sua idade.
- 2-) Crianças de até 10 ou 11 anos de idade conseguem recuperar suas capacidades cognitivas para a linguagem integralmente, isto é, sem seqüelas na grande maioria dos casos.
- 3-) Adolescentes e adultos, em contrapartida, raramente conseguem obter o mesmo êxito que os pré-pubescentes.
- 4-) Quanto maior a idade de um sujeito, maior a sua dificuldade em readquirir as funções da linguagem que tiverem sido danificadas pela lesão.

Ao nascer, segundo Zangwill (1975), ambos os hemisférios do cérebro, embora não sejam homólogos como acreditava Penfield (1963, apud Scovel, 1988), igualam-se potencialmente e na ocorrência de lesões no hemisfério esquerdo, as funções de aquisição da linguagem podem ser assumidas integralmente pelo hemisfério direito. Isso ocorre graças à plasticidade do cérebro humano que, por sua vez, não é ilimitada.

Penfield (apud Scovel, op. cit.: 53) realizou uma série de palestras nos anos 50, defendendo a idéia de que a aprendizagem de línguas deveria acontecer entre 4 e 10 anos de idade em função da plasticidade do cérebro estender-se até à puberdade. Já

Lenneberg (op. cit.) preocupou-se mais com a neuroplasticidade do cérebro na aquisição da língua materna (L1, doravante), buscando dados na literatura clínica ou coletando-os pessoalmente no hospital infantil do Centro Médico de Boston.

Lenneberg (1967: 176), no entanto, também abre um precedente para a aquisição de L2 ao afirmar que

*A maioria dos indivíduos com inteligência média está apta a aprender uma segunda língua depois do início de sua segunda década de vida, embora a incidência de bloqueios para a aprendizagem da língua aumente rapidamente depois da puberdade. A aquisição automática a partir da mera exposição a uma língua dada parece desaparecer depois dessa idade e as línguas estrangeiras devem ser ensinadas e aprendidas através de um esforço laborioso. Sotaques estrangeiros não podem ser vencidos facilmente após a puberdade.*⁵

Macowski (1993:23), não obstante, observa pertinentemente que Lenneberg (op. cit:176) não descarta a possibilidade de um sujeito adulto aprender uma L2 : *Contudo, uma pessoa pode aprender a se comunicar em uma língua estrangeira aos quarenta anos.*⁶

Krashen (1973), baseando-se nos trabalhos de Bassier (1962 apud Krashen, 1973) sobre afásicos, argumenta que a lateralização das funções no cérebro ocorre por volta de 5 anos de idade e, considerando que crianças com 7 ou 8 anos, por exemplo, conseguem atingir um desempenho na língua-alvo semelhante ao de um falante nativo, a hipótese do período crítico deve ser vista com reservas. Para Krashen (1973, 1981, 1982, 1985) e Krashen, Long e Scarcella (1979), as limitações emergentes na puberdade para a aquisição de L2 são de ordens não neurológicas, ou seja, são prioritariamente de

⁵ Most individuals of average intelligence are able to learn a second language after the beginning of their second decade, although the incidence of 'language learning blocks' rapidly increases after puberty. Also automatic acquisition from mere exposure to a given language seems to disappear after this age, and foreign languages have to be taught and learned through a labored effort. Foreign accents cannot be overcome easily after puberty.

⁶ However, a person can learn to communicate in a foreign language at the age of forty.

ordem cognitiva e de ordem afetiva (cf. Krashen, 1981, 1985), como veremos em pormenor mais adiante.

Scovel (1988) considera os trabalhos de Lenneberg (op. cit.) mais completos e com um melhor aproveitamento da análise empreendida por Bassier (apud Scovel, op. cit.) do que o trabalho de Krashen (op. cit.). O fato de hemisferectomias⁷ serem realizadas em cérebros de crianças afásicas e raramente em afásicos adultos, comprova, segundo Scovel (1988: 144-145), que o cérebro humano é menos lateralizado, ou seja, mais plástico antes da puberdade.

Afinal, resta-nos ainda saber qual o papel da lateralização das funções no cérebro humano dentro da aquisição de L2. A perda da plasticidade no cérebro impede que um adulto adquira uma L2 ? Se a resposta for positiva, em que níveis a aquisição é afetada? Parcialmente? Totalmente?

Penfield (op. cit.), como vimos acima, defendia que a educação bilingüe deveria iniciar-se entre 4 e 10 anos de idade. Seus trabalhos e palestras proferidas na década de 50 influenciaram o desenvolvimento de programas de imersão em L2 em diversas cidades canadenses (Scovel, 1988: 54). Penfield chegou até mesmo a inserir suas quatro crianças em ambientes onde o francês e, posteriormente, o alemão eram falados a fim de que elas atingissem a fluência de falantes nativos.

Se, por um lado, Penfield (op. cit.) descarta a possibilidade de um sujeito adquirir uma L2 após a puberdade, Lenneberg (op. cit.), por outro lado, é menos radical. Lenneberg separa "comunicação" de "aquisição". Parafraseando suas palavras supracitadas, na idade adulta um sujeito pode aprender a comunicar-se em outra língua mas não com a proficiência de um falante nativo ou de um pré-pubescente aprendiz de L2.

⁷ Hemisferectomia é a remoção cirúrgica da área lesada do cérebro.

Embora a aquisição de L2 não tenha sido o enfoque central de Lenneberg (op. cit.), o binômio comunicação/aquisição parece ter inspirado autores subseqüentes, tais como Krashen, por exemplo.

Em um tom mais conservador, Seliger (1978) considera que a perda da plasticidade do cérebro implica que um sujeito pode aprender uma nova língua através de um tipo de aprendizagem conhecido por “enciclopédico” (encyclopedic learning). Esse tipo de aprendizagem valoriza práticas mais “behavioristas”, ou seja, é bastante pontuado por exercícios de memorização e repetição. Assim, segundo Seliger (op. cit.), a mera exposição a insumos relevantes na língua-alvo não garante a aquisição de L2 após a puberdade.

Mais recentemente, vários estudos na área da Neurociência têm indicado a existência de um modelo inter-hemisférico onde a linguagem parece possuir uma modalidade dupla:

*Sua **forma e funções motoras** são programadas em centros específicos do hemisfério esquerdo; mas seu **conteúdo e expressividade** são controlados pelas funções sintéticas do hemisfério direito.⁸*

(Danesi, 1994: 207)

Diferentemente da fala enquanto atividade psicofísica, o discurso não está circunscrito apenas ao hemisfério esquerdo do cérebro. Nesse sentido, as propostas de ensino que reconhecem a contextualização e a comunicação como essenciais à aquisição de uma nova língua (cf. Wilkins, 1976; Widdowson, 1978; Krashen, 1981, 1982, 1985; Omaggio, 1986; Almeida Filho, 1993) também podem encontrar suporte teórico em estudos mais recentes da Neurolingüística (cf. Statz, Strauss & Whitaker, 1990; Paradis, 1991; Danesi, op. cit.).

⁸ Its *form and motor functions* are programmed in specific centers of the LH; but its *content and expressivity* are controlled by the synthetic functions of the RH.

Dado o resumo sobre a questão da plasticidade do cérebro passamos agora a discutir outros aspectos de ordem neurológica e suas implicações para a aquisição de línguas.

2.1.2 - A QUESTÃO DO SOTAQUE

No final da década de 60 e início da década de 70, diversos autores, influenciados pelos estudos de Lenneberg (op. cit.), passaram a investigar as diferenças entre crianças, adolescentes e adultos quanto à aquisição de L2. Uma das maiores contribuições para o ensino de línguas partiu de Selinker (1972) com a sua hipótese sobre fossilização.

Segundo essa hipótese, a dificuldade que certos aprendizes têm em relação a uma L2 deve-se, em parte, à interferência da língua materna. O sujeito-aprendiz tende a buscar parâmetros sintáticos, semânticos e fonológicos entre a língua-alvo e a L1. Com isso, impropriedades e erros podem ser internalizados e tornar-se permanentes na produção dos aprendizes de L2, mesmo no caso dos alunos que já se encontram em níveis mais avançados na aprendizagem.

Embora a fossilização seja uma hipótese comumente relacionada às teorias lingüístico-cognitivistas de aquisição de línguas (ver seção 2.2.1), há dentro dela um aspecto neuromotor que julgamos imprescindível discutir nesta seção: o sotaque.

O sotaque em L2 é uma das manifestações mais conhecidas de fossilização na idade adulta. O próprio Selinker (op. cit.) apresenta uma estimativa na qual apenas 5% dos adultos conseguem aprender uma L2 sem marcas de sotaque. Contudo, esse autor não apresenta qualquer evidência empírica que possa corroborar a sua estimativa. Scovel (1988) discorda veementemente de Selinker e mantém sua asserção anterior (Scovel, 1969) de que nenhum adulto pode aprender uma nova língua sem sotaque, isto é, soando como um falante nativo.

Ao contrário de Selinker (op. cit.), Scovel (1988) apresenta dados que confirmam a sua hipótese. Os dados foram coletados junto a um grupo de 10 falantes não nativos de inglês, altamente proficientes e com excelente pronúncia por três profissionais nativos e experientes na área de ensino de L2. Scovel gravou os 10 adultos estrangeiros lendo um parágrafo de aproximadamente 30 palavras. O mesmo parágrafo foi lido e gravado por 10 adultos nativos de inglês. Em seguida, Scovel pediu a cada um dos 20 sujeitos que escrevesse um pequeno ensaio intitulado "The importance of sleep".

Scovel submeteu as produções oral e escrita dos sujeitos a 31 juízes, todos adultos falantes nativos de inglês. Surpreendentemente, os 10 falantes não nativos foram reconhecidos como sendo mais proficientes em inglês na modalidade escrita do que os 10 falantes nativos. Em contrapartida, a produção oral não-nativa dos 10 participantes estrangeiros foi reconhecida em 97% dos casos.

Mas por que um adulto consegue atingir níveis de proficiência escrita em uma L2 similares ou até superiores aos de um falante nativo e não consegue atingir o mesmo grau de sofisticação nos níveis fonológico e prosódico?

Scovel (1988: 61) acusa a perda de neuroplasticidade no cérebro como um fator decisivo:

(...)a mesma plasticidade que é responsável pela habilidade do cérebro da criança em realocar a fala no hemisfério não dominante é também a responsável pela plasticidade que deve ser evidente nos mecanismos neurofisiológicos subjacentes à produção de padrões sonoros de uma segunda língua.⁹

Ainda segundo Scovel (1988: 62), a pronúncia exige uma programação neuromuscular do cérebro por ser a única parte diretamente física da língua. A pronúncia exige uma espécie de mapeamento sensorio dos articuladores da fala.

⁹ (...) the same plasticity that accounts for the ability of the child's brain to relocate speech to the non-dominant hemisphere accounts for the plasticity that must be evident in the neurophysiological mechanisms underlying the production of the sound pattern of a second language.

Brown (1994) acredita ser possível encontrar falantes adultos não-nativos com ótima pronúncia, ou seja, comparável a de um falante nativo, mas isso ocorre somente em casos excepcionais. O mesmo autor (op. cit.) atribui essa dificuldade fonológica de adultos à coordenação psicomotora dos músculos da fala. Sabe-se que a fala exige um enorme esforço conjunto de diversos órgãos dos aparelhos digestivo e respiratório, a saber: lábios, língua, garganta, laringe, pulmões, nariz e cordas vocais, entre outros. Embora flexíveis, quanto mais um sujeito vive, mais os músculos envolvidos na fala vão acostumando-se com as articulações dos sons da língua materna.

É de se esperar, portanto, que somente em casos excepcionais um sujeito adulto possa atingir uma pronúncia perfeita de uma L2. Além disso, devemos lembrar que a perda gradativa da acuidade auditiva após os 30 anos de idade pode prejudicar a aquisição de uma "competência fonológica plena" na L2.

Neufeld (1977) e Neufeld e Schneiderman (1980), contudo, acreditam que essa competência fonológica plena pode ser obtida por adultos na L2 em muitos mais casos do que prevêem Selinker (op. cit.), Scovel (op. cit.) e Brown (op. cit.).

Neufeld (op. cit.), por exemplo, fez um estudo com vinte falantes adultos de inglês como L1 os quais receberam aulas com uma hora de duração cada, contendo apenas enfoques fonéticos em japonês, chinês e esquimó. Não foram introduzidas regras semântico-sintáticas. Após as dezoito lições, os sujeitos foram submetidos a uma avaliação por três falantes nativos, um para cada uma das línguas, alheios ao estudo que vinha sendo conduzido. A avaliação consistia em repetições de dez orações aprendidas durante as dezoito horas do curso. Mais de 50% dos vinte adultos foram avaliados como sendo falantes nativos ou quase nativos.

Esses resultados comprovam, segundo Neufeld e Schneiderman (1980), que adultos podem atingir o mesmo nível de fluência em L2 que as crianças atingem, contrapondo-se, portanto, à hipótese do período crítico como responsável pela

dificuldade que adultos possuem em relação aos traços articulatórios de uma L2. Neufeld (op. cit.) e Neufeld e Schneiderman (op. cit.) argumentam que a suposta dificuldade do sujeito adulto em adquirir uma pronúncia excelente em L2 deve-se sobretudo a fatores de ordens social e psicológica.

De qualquer forma, Fatur Santos (1994: 41) avalia que em termos de prática em sala de aula, muitos professores se convenceram de que a única forma de compensar as deficiências fonológicas do aprendiz causadas pelo período crítico é enfatizar a forma em detrimento do sentido, valendo-se principalmente de certas técnicas mecanizantes, tais como repetições massivas de itens lexicais e/ou estruturas da língua e exercícios de substituição (substitution drills).

Concluindo esta seção, podemos ressaltar que este pesquisador reconhece as dificuldades de aprendizes da terceira idade com os elementos prosódicos e fonológicos na língua-alvo. Contudo, reconhecemos também que o fator biológico discutido acima não pode ser tomado a priori como determinante de insucesso na aprendizagem de L2, como veremos na discussão sobre os registros obtidos dos sujeitos da pesquisa no capítulo 4.

2.2 - FATOR LINGÜÍSTICO-COGNITIVO

Se neurobiologicamente a maioria dos estudos aponta para uma superioridade da criança em relação ao adulto quanto à aquisição de línguas, o quadro não é diferente no campo lingüístico-cognitivo. O consenso, salvo exceções, é de que o adulto apresenta um desempenho melhor a curto prazo, mas a longo prazo a criança é quem se sobressai.

2.2.1 - A HIPÓTESE DA INTERLÍNGUA

No final da década de 60 e início da década de 70, a Psicolingüística e a Sociolingüística pareciam constituir-se cada vez mais em fontes ricas de estudos para os pesquisadores ligados ao campo do ensino de línguas na Lingüística Aplicada. Assim, a linguagem, a cognição e o contexto de ensino/aprendizagem foram sendo cada vez mais estudados em profundidade por diversos autores (cf. Newmark, 1966; Scovel, 1969; Richards, 1972; Selinker, 1972; McNamara, 1973; Krashen, 1973) na tentativa de se compreender melhor o processo de aquisição de uma nova língua.

Uma das hipóteses mais discutidas na época foi a noção de Interlíngua cunhada por Selinker (1972) para referir-se ao tipo de linguagem produzida pelo aprendiz adulto no processo de aprendizagem de L2. A interlíngua, segundo esse autor, pode ser considerada uma língua natural que se situa em um plano intermediário entre a língua materna do aprendiz e a língua-alvo comportando as seguintes características fundamentais (Selinker, op. cit.; Adjemian, 1976; Selinker e Lamendella, 1978, 1979) :

- **Inteligibilidade mútua** (referindo-se à possibilidade de comunicação entre os interlocutores na interlíngua);
- **Sistematicidade** (referindo-se às estratégias lingüístico-cognitivas empregadas pelos falantes, tais como a transferência lingüística e a generalização de regras ou formas da língua-alvo);
- **Estabilidade** (referindo-se a uma espécie de categorização das formas lingüísticas da interlíngua realizada pelo aprendiz quando suas necessidades interacionais são atendidas, isto é, quando o aprendiz recebe um retorno positivo do contexto. Quando essa categorização ocorre de maneira parcial, isto é, aplicada pelo aprendiz a apenas

algumas formas lingüísticas da interlíngua, ela é classificada como sendo "relativa" ("relative stability"). Quando o aprendiz aplica a categorização a todo o sistema da interlíngua, diz-se que essa estabilidade é "generalizada" ("generalized stability"));

- **Fossilização** (ocorrendo quando a estabilização de certas regras e subsistemas lingüísticos da interlíngua tornam-se permanentes na competência comunicativa do aprendiz. Diz-se, nesses casos, que o aprendiz atingiu um plateau na aprendizagem da língua-alvo. Segundo Selinker e Lamendella (1979: 374), (...) *não é impossível que em princípio alguns **subsistemas** da interlíngua do aprendiz estabilizem-se (e/ou, talvez, se fossilizem) enquanto que outros subsistemas continuem a se desenvolver de forma diferenciada*¹⁰).
- **Reincidência** (atribuindo-se esse termo ao aprendiz cujo uso da língua-alvo, embora não tenha se mantido em um plateau, apresenta uma recorrência de traços, de formas lingüísticas características da interlíngua que aparentemente pareciam estar erradicadas (Adjemian, op. cit.)).

Podemos observar nas características acima descritas, que a interlíngua pode tanto sofrer influências internas (intralingüísticas e cognitivas) quanto influências externas, isto é, influências circunscritas ao próprio contexto de ensino/aprendizagem no qual o aprendiz de L2 está inserido.

Newmark (1966), por exemplo, considera que no contexto formal de ensino de L2 o professor é, em grande parte, o responsável pela dificuldade que o aluno pode apresentar quanto ao uso da língua-alvo por interferir excessivamente no processo de aprendizagem do sujeito, pressionando-o a "produzir" na língua-alvo. Segundo Newmark e Reibel (1968, apud Ellis, 1994: 314),

¹⁰ (...) it is not impossible in principle in a learner's IL for some *subsystems* to stabilize (and/or, perhaps, to fossilize) while other subsystems are involved in a developmental progression differentially.

*(...) uma pessoa sabe como falar uma língua, digamos a sua língua nativa; mas nos estágios iniciais da aprendizagem de uma nova língua, há muitas coisas que ele ainda não aprendeu a fazer...O que ele pode fazer a não ser usar o que ele já sabe para compensar aquilo que ele não sabe? Para um observador que conhece a língua-alvo, o aprendiz será visto como alguém teimoso que insiste em substituir os hábitos-alvos pelos seus hábitos nativos. Mas do ponto de vista do aprendiz, ele simplesmente está dando o melhor de si: preenchendo as lacunas do seu conhecimento com aquilo que ele já sabe.*¹¹

Nesse sentido, a interlíngua, embora esse termo não tivesse sido cunhado ainda à época, simplesmente reflete para Newmark e Reibel (op. cit.) a ignorância do aprendiz quanto às normas da língua-alvo ("Hipótese da Ignorância").

Finalmente, é importante lembrar que essa hipótese da interlíngua aqui apresentada não ficou restrita ao aprendiz adulto. Três anos após o seu desenvolvimento por Selinker (1972), essa hipótese foi também estendida à aquisição de L2 por crianças (cf. Selinker, Swain e Dumas, 1975).

Na seção 2.4 voltamos a discutir a questão da interlíngua, focalizando alguns aspectos do fator sociocultural envolvidos na aprendizagem de LE por adultos.

2.2.2 - MATURIDADE COGNITIVA DO ADULTO

Dentre as pesquisas que visam comparar as diferenças entre o desempenho de crianças, adolescentes e adultos na aquisição de L2, podemos destacar o trabalho de Snow e Hoefnagel-Höhle (1978).

As autoras fizeram um estudo transversal com vários aprendizes de holandês como L2 de diferentes faixas etárias, dentre eles onze adultos entre 20 e 60 anos,

¹¹ (...) a person knows how to speak one language, say his native one; but in the early stages of learning his new one, there are many things that he has not yet learned to do...What can he do other than use what he already knows to make up for what he does not know? To an observer who knows the target language, the learner will be seen to be stubbornly substituting the native habits for target habits. But from the learner's point of view, all he is doing is the best he can: to fill in his gaps of training he refers for help to what he already knows

partindo da hipótese de que a aquisição de línguas não é um processo monolítico. As autoras concluem que adolescentes e adultos apresentam uma certa vantagem quanto aos aspectos morfológicos e sintáticos da língua-alvo, ao passo que crianças se sobressaem quanto à aprendizagem do sistema fonológico da mesma.

Ausubel (1964) chega a conclusões semelhantes ao comparar aspectos cognitivos envolvidos na aprendizagem de crianças e adultos. Segundo o autor, o aprendiz adulto apresenta uma maior maturidade cognitiva do que a criança. É justamente essa maturidade que permite ao adulto usar uma série de estratégias de aprendizagem que pode assegurar-lhe vantagens em relação à criança quanto aos aspectos morfológicos, sintáticos e lexicais da L2.

Rosansky (1975), entretanto, considera que a maturidade cognitiva apresentada pelo aprendiz adulto pode funcionar como uma faca de dois gumes. Se, por um lado, ocorre um progresso inicial maior quanto à aprendizagem de L2 por parte do adulto, o desenvolvimento cognitivo pode induzir, por outro lado, a um tipo de aprendizagem extremamente consciente, onde a aquisição de L2 passa a ser uma espécie de problema a ser resolvido através de uma lógica hipotético-dedutiva. A criança, em contrapartida, pode beneficiar-se de um tipo de aprendizagem mais natural, isto é, mais indutivista.

Para Rosansky (op. cit.), portanto, o adulto pode beneficiar-se de uma instrução mais formal de L2. Resta saber, segundo a autora, se os conhecimentos adquiridos na L2 nesse contexto podem ser usados comunicativamente pelo sujeito.

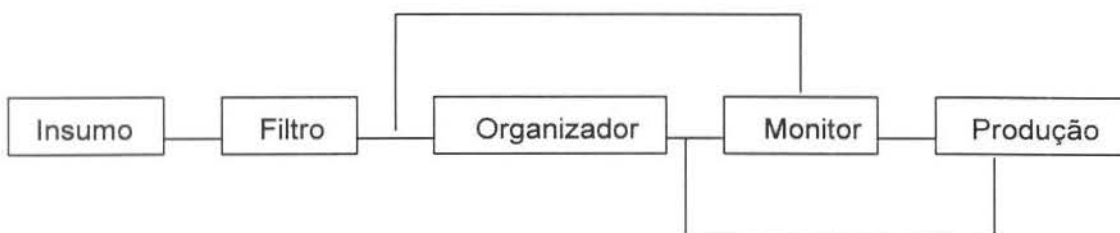
2.2.3 - A HIPÓTESE DO MONITOR

Rosansky (op. cit.) está, de certa forma, em sintonia com uma das hipóteses mais debatidas de Krashen (1973, 1981, 1982, 1985), cujo enfoque principal é o binômio aquisição/aprendizagem. Se, até agora, temos usado os termos "aquisição" e

"aprendizagem" intercambiavelmente, para Krashen (op. cit.) existe uma considerável diferença entre as naturezas de um e outro termo (entretanto, ver seção 2.4.1).

"Aprendizagem" é um processo consciente e menos duradouro que "aquisição". Aprendizagem pode tornar-se aquisição, mas o contrário não ocorre. A aquisição é, geralmente, permanente e caracteriza-se por ser um processo subconsciente (Krashen, 1978, 1981, 1982, 1985; Brown, 1994). Aquisição e aprendizagem são também elementos de uma das outras hipóteses de Krashen (op. cit.) mais conhecidas na área de ensino de línguas: a Hipótese do Monitor.

Baseando-se nos estudos de Chomsky (1957, 1965) acerca da existência de um dispositivo inato para a aquisição de L1 (Language Acquisition Device - LAD), Krashen (op. cit.) e Dulay, Burt e Krashen (1982: 46) desenvolveram um modelo de aquisição de L2 análogo, o qual reproduzimos abaixo:



Insumo (input) é o conjunto de informações recebidas pelo aprendiz em um dado ambiente lingüístico, seja ele na rua ou na sala de aula. Ao ser absorvido ou internalizado (intake), o insumo terá passado necessariamente pelo filtro afetivo do aprendiz, cuja configuração (negativa ou positiva, cf. Almeida Filho, 1993) vai influenciar o processamento subsequente. Se o filtro estiver positivamente configurado, o processamento lingüístico ocorrerá de forma subconsciente, ou seja, no organizador. Se

o filtro afetivo estiver negativamente configurado, o insumo será processado de forma consciente, isto é, no monitor que funcionará como uma espécie de revisor gramatical.

Algumas vezes, no momento da produção, geralmente verbal para Dulay, Burt e Krashen (op. cit.), o falante pode sofrer um lapso de memória ou cometer um deslize gramatical e imediatamente efetuar uma auto-correção (ainda que seja apenas mental). Nesses casos, o organizador faz uma "consulta" ao monitor.

O filtro afetivo (ver discussão a respeito na seção 2.3), o organizador e o monitor são processadores internos, ou seja, são componentes do Dispositivo para a Aquisição de Línguas (LAD, em inglês). Já o insumo provém do ambiente externo.

2.2.4 - A QUESTÃO DO INSUMO

A qualidade do insumo faz parte de uma outra hipótese da Teoria de Aquisição de Línguas de Krashen (1985): a Hipótese do Insumo. Para Krashen (op. cit.), o insumo para ser ótimo deve ser compreensível e estar, ao mesmo tempo, levemente acima da atual competência lingüística do aprendiz. Um insumo muito acima do nível de compreensão do aprendiz pode frustrá-lo e, conseqüentemente, não ser adquirido pelo sujeito. Por isso, o insumo deve sempre ser do tipo "i + 1".

Uma das maiores críticas feitas a Krashen reside justamente na questão do insumo. Bizon (1993) observa que o autor não leva em consideração a negociação de sentido entre aluno e professor. Parece-nos que dentro da teoria de aquisição de L2 de Krashen (op. cit.) o aprendiz é visto como um mero receptor de insumos. Um papel ativo só lhe é atribuído a partir da internalização do insumo, isto é, a partir do filtro afetivo. Isso equivale a dizer, em outras palavras, que a questão da interação em sala de aula não é central para Krashen (op. cit.).

Entretanto, Macowski (1993), em uma tentativa de apresentar uma interação dialógica entre a teoria de aquisição de L2 de Krashen e a teoria de aquisição da

linguagem de Vygotsky, considera que Krashen, como Vygotsky, atribui ao ambiente e ao outro (o professor, no caso) a responsabilidade de oferecer o insumo ótimo ao aprendiz. Krashen simplesmente não explicita o papel da troca, da negociação de sentido que pode ocorrer na interação em sala de aula. Segundo Macowski (op. cit. : 53), as teorias de Krashen e Vygotsky (...) *referem-se à aprendizagem potencial, àquilo que o aprendiz será capaz de realizar em futuro próximo e que para tanto necessita de ajuda assistida para superar.*

Além de Macowski (1993), Shannon (1994) e Marton (1994) também relacionam a hipótese do insumo “i + 1” de Krashen à hipótese da zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky (ZDP) que, por sua vez, é definida como

(...) a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

(Vygotsky, 1989b: 97)

Para Amato (1988), Frawley e Lantolf (1985) e Macowski (op. cit.), o conceito de zona de desenvolvimento proximal pode ser expandido para o ensino-aprendizagem de L2. Segundo Macowski (op.cit.: 53), por exemplo, ainda que Vygotsky tenha centrado seus estudos no processo de aquisição da língua materna, a sua teoria pode abranger qualquer situação de aprendizagem sem qualquer limite de idade, já que se apresenta como uma teoria do desenvolvimento geral.

De fato, o apelo em se comparar a Teoria de Krashen à Teoria de Vygotsky é muito grande, afinal o conceito de insumo ótimo (i + 1) daquele autor assemelha-se bastante ao conceito de “andaime” (scaffolding) desse último. Numa situação de aprendizagem, “andaime” seria uma espécie de estrutura de apoio dada pelo interlocutor/professor à criança/ao aprendiz de LE de forma que ela/ele progrida na realização de uma dada sequência de tarefas. Quando a criança/o aprendiz está apta/o

a realizar a tarefa sozinha/o, esse andaime é retirado e novos andaimes são fornecidos à medida que novas sequências de tarefas vão se apresentando.

Schneuwly (1994), no entanto, considera que essa expansão do conceito de ZDP nas áreas da Pedagogia e da Lingüística Aplicada/Ensino de Línguas reduz demasiadamente o problema do desenvolvimento infantil ao ensino e à aprendizagem de um modo geral (cf. Wertsch, 1991a). Schneuwly (op. cit.:287-288) defende que Vygotsky elaborou o conceito de ZDP para mediar a aparente tensão existente entre o exterior e o interior para a criança, isto é, entre o interpessoal e o intrapessoal :

(...) existe, por um lado, o ensino que leva ao desenvolvimento, que supre a criança com novas ferramentas, que lhe fornece novos conteúdos, que o coloca em situações não familiares as quais ele não consegue controlar por si próprio. Por outro lado e ao mesmo tempo, existe o fato de que esse ensino , enquanto define a direção do desenvolvimento, não o determina mecanicamente, passo-a-passo, mas deixa uma zona livre . (...) a zona é o resultado da intersecção entre duas lógicas ou entre dois empreendimentos humanos: educação e desenvolvimento.¹²

Schneuwly (op. cit.: 281-282) lembra que o próprio Vygotsky se considerava essencialmente um pedólogo que, sobretudo a partir de 1928, definia o foco do seu trabalho da seguinte maneira: *O desenvolvimento da criança é o objeto direto e imediato de nossa ciência* (Vygotsky citado por Van der Veer & Valsiner, 1991:303 apud Schneuwly, 1994: 281-282).¹³

Fontão (1993: 49), entretanto, considera um erro restringir a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky ao desenvolvimento infantil, uma vez que para esse pesquisador russo, (...) *um indivíduo não se torna um adulto para permanecer um adulto como ser acabado, mas ajusta continuamente sua cognição às circunstâncias à mão.*

¹² (...) there is on one hand teaching that leads development, that gives the child new tools, that provides him with new contents, that puts him in unfamiliar situations which he is not able to resolve by himself. On the other hand and at the same time, there is the fact that this teaching, while defining the direction of development, does not determine it mechanically, step by step, but leaves a zone of freedom. (...) the zone is the result of the intersection between two logics or between two human enterprises: one education, the other development.

¹³ The development of the child is the direct and immediate object of our science.

De qualquer maneira, acreditamos que uma teoria não invalida a outra. Krashen elaborou sua teoria especialmente para a aquisição de L2 sem restringi-la a uma ou outra faixa etária. Vygotsky, que teve a maior parte de seus trabalhos publicada postumamente, foi o precursor de idéias construtivistas muito difundidas hoje no ensino de um modo geral. Embora não intencionalmente, Vygotsky também contribuiu para o ensino de línguas. Sua teoria vem suscitando um número crescente de pesquisas nessa área (cf. Steiner, 1985; Amato, 1988). Neste trabalho, inclusive, também apoiamo-nos nas considerações de Vygotsky sobre a afetividade para justificarmos a importância desta dentro do ensino/aprendizagem de línguas (ver seção 2.3).

Voltando à questão do insumo, vimos na seção 2.2.2 que o aprendiz adulto, sobretudo, possui uma maturidade cognitiva que lhe permite, bem ou mal, "processar" as informações de forma consciente (Rosansky, 1975). Acrescentando-se anos de experiência de ensino formal que lhe ajudam a empregar uma série de estratégias de aprendizagem, um adulto pode ter a consciência de que possui um papel ativo no processo de aprender novas línguas.

C. Brown (1985), por exemplo, realizou um interessante estudo sobre os tipos de pedidos de insumo feitos por adultos em seus diários. Foram pesquisados dois grupos de adultos das seguintes faixas etárias: 18 jovens adultos (18-25 anos) e 18 adultos mais velhos (acima de 55 anos). Ambos os grupos haviam se matriculado em um curso de imersão de espanhol como L2 oferecido pela Igreja de Jesus Cristo dos Santos dos Últimos Dias (Igreja Mórmon) para missionários voluntários.

A partir dos diários desses sujeitos, C. Brown (op. cit.) organizou uma lista contendo 76 fatores direta ou indiretamente ligados ao processo de aprendizagem de espanhol como L2. Surpreendentemente, o insumo foi citado pelos jovens adultos quatro vezes mais do que pelos adultos mais velhos. Além disso, enquanto os mais jovens se mostraram mais preocupados com a utilização de estratégias de aprendizagem que

pudessem ajudá-los a lidar com a quantidade de insumo recebida, os mais velhos se preocuparam mais em como descobrir maneiras de alterar o modo como o insumo era trabalhado em sala de aula de forma a viabilizar sua aprendizagem, ou seja, chegaram até mesmo a propor mudanças no currículo e na metodologia de ensino de línguas do professor.

C. Brown (op. cit.) também observa que os mais velhos se revelaram muito mais suscetíveis à interferência de fatores externos no processo de aprendizagem de L2, tais como problemas de família e de saúde, do que os alunos mais jovens. Estes, em contrapartida, se julgaram mais auto-responsáveis pelo sucesso de sua aprendizagem.

Na análise dos registros obtidos com os nossos alunos-sujeitos, confirmamos esses resultados apresentados por C. Brown. Os alunos da terceira idade da nossa pesquisa expõem abertamente seus problemas pessoais em sala de aula com naturalidade e frequência, como veremos no Capítulo 4.

2.2.5 - MEMÓRIA

A retenção de informações na memória passa necessariamente por três estágios. A **memória sensória (MS)** recebe e mantém o insumo recebido, seja ele visual ou auditório, por poucos segundos. Esse tipo de memória funciona como um filtro para os dois estágios seguintes. Tudo que ficar retido nesse "filtro" será esquecido pelo sujeito. As informações que passarem pelo filtro, no entanto, seguirão para a **memória de curto prazo (MCP)**. Neste estágio ocorre uma espécie de codificação acústica do insumo absorvido. Se não ocorrerem falhas na codificação, o insumo será analisado, interpretado e, finalmente, transferido para a **memória de longo prazo (MLP)**, caso contrário o insumo estará fadado ao esquecimento (Leal, 1994). Quando o insumo é altamente relevante e significativo ele é gravado automaticamente da MCP para a MLP, praticamente sem muito esforço.

Quando nos lembramos de algo ou algum fato, por exemplo, estamos ativando um mecanismo de recuperação (retrieval) de dados organizados da memória de longo prazo para a memória de curto prazo. Essa recuperação pode ocorrer através de recordação (recall) ou reconhecimento (recognition). A recordação é geralmente mais automática, portanto menos trabalhosa. Já o reconhecimento exige mais tempo do sujeito, ou seja, uma maior análise das informações recordadas.

A memória de longo prazo possui uma capacidade ilimitada de gravar informações e comporta pelo menos dois outros tipos de memórias: declarativa e procedimental. A memória declarativa organiza as informações referentes a fatos, datas e nomes, por exemplo, e subdivide-se em memória semântica e memória episódica. A memória semântica, por sua vez, organiza as informações em rede através de grupos semânticos ou classes. Já a memória episódica é responsável pela gravação de fatos e experiências pessoais (Clark e Clark, 1977 e Leal, op. cit.).

Se a memória declarativa configura-se através da pergunta "o que", a memória procedimental pauta-se pela pergunta "como", uma vez que esta memória está relacionada às habilidades mais automáticas, tais como tocar um instrumento, dirigir um carro e comer usando um garfo, entre outras (Klatzky, 1988).

Até recentemente, inúmeros estudos realizados sobre a inteligência apontavam um desenvolvimento gradativo da capacidade intelectual até os 20 anos de idade seguido de uma estabilidade até os 30 anos de idade. Após esse período de estabilização, ocorreria um declínio da capacidade intelectual de um sujeito que se aceleraria por volta da meia-idade (Miller, 1979).

Segundo Miller (op. cit.), as pesquisas sobre a memória humana são, geralmente, diretamente relacionadas a esses resultados. Nesse caso, haveria uma gradativa diminuição da memória na idade adulta. Miller (op. cit.), contudo, considera

muito complicado avaliar esses resultados pelo simples fato de eles serem produto de estudos transversais e não longitudinais, os quais certamente seriam mais confiáveis.

Mais recentemente, Friedan (1993) confirma que os últimos estudos longitudinais sobre a perda da memória na idade madura não mostram os mesmos resultados alarmantes dos estudos transversais realizados nos Estados Unidos.

De fato, estudos mais recentes realizados por cientistas da Universidade de Harvard apontam que, em parte, o que leva uma pessoa na idade mais madura a perder a memória é a grande expectativa que a mesma tem de que isso aconteça (Veja, 24/08/94: 73 e Psychology Today, setembro/outubro 94: 64).

Neri (1993: 42) admite que as perdas dos mecanismos cognitivos, sobretudo a memória na idade mais madura, podem ser compensadas através de outras atividades que propiciem uma espécie de "treino cognitivo" e que levem os sujeitos ao (...) *desenvolvimento de conhecimentos práticos, referentes à organização e ao manejo do ambiente.*

Quanto à configuração da memória na terceira idade, foi observado que ocorre uma perda no desempenho da memória de curto prazo (MCP) que, como vimos anteriormente, é utilizada na retenção de material recém-aprendido através da codificação acústica (acoustic encoding). Além disso, a ativação do mecanismo de recuperação (retrieval) da memória também depende do bom funcionamento da MCP que, por sua vez, está diretamente ligada à capacidade de atenção do sujeito (Botwinick, 1970; Kimmel, 1980).

Nesse sentido, tarefas que demandem muita atenção ou concentração mental para que as informações contidas na Memória de Longo Prazo (MLP) sejam recuperadas, examinadas e utilizadas pela MCP, podem ser problemáticas para o sujeito na idade mais avançada. Isso implica afirmar que novas aprendizagens podem ser mais difíceis na idade mais madura (Neri, op. cit.: 42), mas não impossíveis.

No capítulo 4 veremos, de fato, que os próprios alunos-sujeitos da presente pesquisa reclamam da perda da memória. Isso, no entanto, não parece acarretar grandes problemas quanto à aprendizagem de LE quando o professor conduz o ensino da língua-alvo de forma mais relevante e significativa para os alunos .

2.3 - FATOR AFETIVO

Durante muito tempo, as dimensões cognitiva e afetiva do funcionamento psicológico humano foram tratadas separadamente nos estudos da área de Psicologia. Oliveira (1992), no entanto, acredita que a cognição e a afetividade juntas são responsáveis pela composição do ser psicológico completo.

Oliveira (op. cit. : 83) lembra também que já nos anos 20 e 30 Vygotsky (cf. 1989a: 06-07) criticava a psicologia tradicional que tratava o pensamento como um epifenômeno sem significado e pioneiramente propunha uma abordagem unificadora das duas dimensões acima mencionadas. Oliveira (op. cit.: 76) ressalta que para Vygotsky,

(...) o pensamento tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção. Nesta esfera estaria a razão última do pensamento e, assim, uma compreensão completa do pensamento humano só é possível quando se compreende sua base afetivo-volitiva.

Segundo Goldstein (1995: 14), a causalidade entre cognição e emoção é bidirecional e, portanto, não se pode determinar se a afetividade precede a cognição ou vice-versa.

O papel da afetividade no processo de ensino/aprendizagem de novas línguas também vem recebendo grande destaque em pesquisas acadêmicas mais recentes na área da Lingüística Aplicada (cf. Viana, 1990; Baghin, 1993 e Macowski, 1993). A própria abordagem comunicativa de ensino de línguas vem incorporando aspectos humanistas

desde a década de 70. Moskowitz (1978), por exemplo, destaca a importância de o aprendiz estar livre de estresse e sentir-se seguro quanto à aprendizagem de línguas.

Essa crescente amplitude de estudos sobre a afetividade evidencia a importância que as necessidades, as expectativas, as atitudes e motivações do aprendiz passaram a ter para os profissionais que atuam na área de ensino de idiomas. Cada vez mais o ensino de línguas, portanto, tem considerado o aprendiz como sujeito ativo dentro do processo de ensinar línguas.

2.3.1 - A MOTIVAÇÃO DO APRENDIZ

Dentre os estudos sobre motivação e atitudes do aprendiz, podemos destacar os estudos de Gardner e Lambert (1972), os quais relacionam dois tipos de motivação: instrumental e integradora.

A motivação instrumental é aquela que revela as necessidades mais técnicas e/ou profissionais do aprendiz como, por exemplo, aprender uma língua para conseguir uma promoção ou para a leitura de manuais técnicos. Já a motivação integradora revela o desejo do aprendiz em integrar-se à cultura onde a língua-alvo é falada ou por simples identificação com os povos falantes dessa língua. O aprendiz pode também apresentar uma combinação desses dois tipos de motivação (Brown, 1994: 154).

Um aprendiz cuja motivação para aprender L2 é integradora apresenta uma atitude positiva em relação à língua-alvo, enquanto que uma motivação instrumental pode sustentar tanto uma atitude positiva como uma atitude negativa (van Els et al., 1984).

Segundo van Els et al. (op. cit.: 117), Brown (1994: 155-156) e Bailey (1986, apud Brown, 1994), tanto a motivação instrumental quanto a integradora podem ser intrínseca ou extrínseca. A motivação intrínseca é guiada pelas necessidades,

expectativas e projeções do próprio aprendiz, enquanto que a motivação extrínseca é marcada direta ou indiretamente por estímulos externos, isto é, provenientes de terceiros.

Crianças e adolescentes, muitas vezes, são casos típicos de aprendizes que apresentam uma motivação do tipo extrínseca, já que iniciam a aprendizagem de L2 ou por vontade dos pais ou pelo fato de o idioma estrangeiro fazer parte do currículo escolar, ou seja, por obrigação. Isso, obviamente, não quer dizer que o adulto apresenta sempre uma motivação intrínseca. Sabemos, por exemplo, que muitos profissionais são obrigados a aprender uma nova língua por imposição das próprias empresas onde eles trabalham.

Adultos da terceira idade, por exemplo, podem apresentar uma espécie de combinação entre as motivações intrínseca e extrínseca, como veremos mais adiante no Capítulo 4 (seção 4.1).

Vale lembrar também que a motivação de um sujeito pode sofrer mudanças durante o processo de aprendizagem de L2. Sabemos que as atitudes do aluno são, na verdade, suportes motivacionais (van Els et al., op. cit.) que estão sujeitos aos diversos fatores envolvidos no processo de aprender novas línguas, dentre os quais destacam-se os estados emocionais.

Viana (1990), por exemplo, destaca três manifestações diferentes de motivação e vários fatores que a influenciam. Os três tipos de manifestações são descritos por esse autor da seguinte maneira:

- **Motivação com relação ao aprendizado de LE** (referindo-se à atitude do aprendiz quanto à língua-alvo);
- **Motivação com relação aos povos e países da língua-alvo** (referindo-se às opiniões e atitudes do aprendiz quanto à cultura dos países da língua que se deseja aprender);

- **Motivação para a aula** (englobando as ações, as reações e as atuações do aprendiz diante do insumo apresentado e dos procedimentos de ensino utilizados pelo professor em sala de aula).

Viana (op. cit.) estabelece então os seguintes fatores que influenciam essas três manifestações de motivação:

- **Lingüísticos** (referindo-se aos insumos e à relação do aluno com os conteúdos apresentados);
- **Metodológicos** (referindo-se aos procedimentos e recursos utilizados em sala de aula);
- **Físico-Humanos** (referindo-se às mudanças do estado físico do aluno);
- **Físico-Ambiental** (referindo-se ao local de estudo, à sala de aula);
- **Sócio-Ambientais** (referindo-se às relações entre alunos e entre professor e alunos);
- **Externos** (referindo-se aos fatores extra-classe, tais como notícias sobre os povos da língua-alvo que chegam até o aluno através de noticiários, por exemplo).

Segundo Viana (op. cit.), esses fatores são, muitas vezes, interdependentes ou podem até mesmo ser inter-relacionados em alguns casos. Na análise dos registros obtidos com os alunos-sujeitos da nossa pesquisa, também pudemos observar a inter-relação de alguns aspectos dos diferentes fatores envolvidos na construção do processo de ensino e aprendizagem de LE.

Quanto à questão da motivação, veremos com a análise dos nossos dados (seção 4.1 do Capítulo 4) que a sala de aula pode revelar que a motivação dos alunos da terceira idade quanto ao aprendizado da língua-alvo de fato desejada pode não corresponder à motivação inicialmente detectada pelo professor, ou seja, àquela motivação em aprender LE declarada pelos alunos antes do início do curso propriamente dito.

2.3.2 - ESTADOS EMOCIONAIS E TIPOS PSICOLÓGICOS

Como já mencionados na seção anterior, os fatores afetivos são constituidores de configurações do filtro do aprendiz. Uma configuração positiva do filtro, por exemplo, é propícia à aquisição da língua-alvo, enquanto que uma configuração negativa do filtro afetivo propicia a aprendizagem consciente e, muitas vezes, o uso excessivo do monitor (overuse) (Krashen, 1978).

Mas, afinal, quais são os estados emocionais mais comumente observáveis na aquisição/aprendizagem de L2 por adultos?

Brown (1994) descreve alguns traços de personalidade e estados emocionais do comportamento humano relacionando-os à aquisição de L2, dentre os quais destacam-se a auto-estima, a inibição, a ansiedade, a capacidade de correr riscos, a introversão, a extroversão e a empatia.

A auto-estima é a capacidade que o sujeito possui em acreditar em si mesmo, isto é, no seu potencial como pessoa participante da sociedade na qual se integra. Uma auto-estima alta propicia ao sujeito uma maior segurança e uma maior auto-confiança em relação à aprendizagem de línguas. Brown (1994:137) admite que é difícil saber se uma boa auto-estima é responsável pelo sucesso do aprendiz ou se é justamente esse sucesso que vai lhe garantir uma maior auto-estima.

A inibição é um dos estados emocionais mais considerados como um empecilho para o desenvolvimento da fluência oral do aprendiz. Guiora et al. (1972a e 1980) realizaram experiências com pequenas doses de álcool e tranqüilizantes dadas a grupos de adultos aprendizes de tailandês como L2. Aplicado um teste de pronúncia, observou-se que o grupo experimental obteve um desempenho melhor do que os sujeitos do grupo de controle.

Guiora et al. (op. cit.) concluíram que o álcool causou nos sujeitos uma redução da inibição, estado emocional este diretamente relacionado ao desempenho fonológico em L2. Entretanto, Brown (op. cit.) aponta que o efeito físico do álcool pode ter sido um fator mais relevante do que o efeito mental, já que o álcool funciona, na verdade, como um relaxador da tensão muscular. Brown (op. cit.) completa a sua refutação dos resultados de Guiora et al. (op. cit.) considerando que a pronúncia não é o melhor indicador de competência lingüística na língua-alvo.

Atualmente, uma nova droga, o Prozac, tem conseguido causar mudanças acentuadas no comportamento de seus usuários. Há relatos de pacientes totalmente inibidos que passaram a apresentar um comportamento mais desinibido, chegando a demonstrar uma maior auto-confiança na execução de tarefas profissionais (Kramer, 1994).

Quer nos parecer, contudo, que tais experiências, sejam com álcool, Valium ou Prozac, apresentam mudanças temporárias no comportamento dos usuários. A descontinuidade desses agentes químicos não parece garantir ainda a manutenção do "sucesso" de um aprendiz com a língua estrangeira.

Um dos estados emocionais mais estudados recentemente na área de aquisição de línguas é a ansiedade (cf. Bailey, 1983; MacIntyre e Gardner, 1991a; Price, 1991 e Scovel, 1978).

Scovel (op. cit.) define a ansiedade como um estado emocional de apreensão que pode ser relativamente temporário, ou seja, pode manifestar-se ou não dependendo do tipo de atividade no qual um sujeito está engajado. A ansiedade pode também ser um traço de personalidade que faz com que um sujeito esteja permanentemente predisposto a um estado de apreensão, de medo.

Ainda segundo Scovel (op. cit.), a ansiedade pode ser facilitadora ou debilitadora. A ansiedade facilitadora (geralmente baixa), como o próprio nome atesta,

impulsiona o aluno de L2 a querer aprender mais à medida que ele encara as atividades, dentro e fora da sala de aula, como desafios que podem ser vencidos. Já a ansiedade debilitadora(geralmente alta) possui um efeito negativo de desestímulo.

Bailey (1983) fez um estudo de seus diários de aprendiz de francês como L2 a fim de detectar os estados emocionais mais recorrentes no seu processo de aprender uma nova língua. A pesquisadora constatou de sua parte um alto grau de competitividade em sala de aula, embora ela, até então, não se considerasse uma aluna competitiva. Após a sua segunda aula, Bailey relatou em seu diário o alto grau de ansiedade por ela sentida dentro e fora da sala de aula. Essa ansiedade aliada à competitividade causava em Bailey um grande desconforto perante os seus colegas de classe.

Ao longo dos seus relatos, Bailey atesta ter vivenciado os dois tipos de ansiedade acima descritos. A ansiedade era facilitadora quando estimulava a aluna a realizar uma revisão extensa dos conteúdos vistos em sala de aula a fim de sentir-se mais segura perante os colegas de classe. Às suas faltas às aulas de francês Bailey culpou a ansiedade debilitadora.

De qualquer forma, os vários estudos sobre a ansiedade dentro e fora da sala de aula apontam o adulto como sendo mais propenso aos efeitos negativos da (alta) ansiedade debilitadora. Dulay, Burt e Krashen (1982) e Krashen (1982) consideram a baixa ansiedade como sendo favorável à aquisição de L2, ao passo que uma ansiedade moderada, mas não alta, favorece a aprendizagem de L2. Já uma alta ansiedade também gera uma alta configuração negativa do filtro afetivo do aprendiz, impossibilitando, assim, a aquisição de novas línguas.

Como uma possível saída para o efeito debilitador da ansiedade, Horwitz et al. (1991: 36) sugerem que

A ansiedade na língua estrangeira provavelmente pode ser aliviada, pelo menos até certo ponto, por um professor encorajador que leve em consideração os sentimentos de isolamento e abandono dos alunos, de modo a oferecer-lhes sugestões concretas em como atingir uma maior auto-confiança em língua estrangeira.¹⁴

Além da auto-estima e da ansiedade facilitadora, os vários estudos abordados nesta seção também consideram dois outros traços de personalidade favoráveis à aquisição de L2: a extroversão e a capacidade de correr riscos. Segundo Ellis (1994: 518), os sujeitos que revelam uma boa capacidade de correr riscos em L2 (...) *mostram menos hesitação, estão mais dispostos em usar uma linguagem mais complexa e são mais tolerantes em relação aos próprios erros*¹⁵.

Em um estudo com alunos universitários aprendizes de espanhol como L2, Ely (1986) observou que a capacidade de correr riscos desses sujeitos mostrou-se um indício positivo de participação voluntária em sala de aula.

Regra geral, o aluno que está disposto a correr riscos quanto ao uso de L2 é tido como um sujeito extrovertido, ou seja, considerado sociável e dinâmico. Entretanto, Larsen-Freeman e Long (1991) lembram-nos que os resultados de estudos empíricos sobre os efeitos positivos da extroversão na aquisição de L2 são, ainda, inconclusivos.

Busch (1982), por exemplo, encontrou uma correlação negativa entre a pronúncia do inglês de adolescentes e adultos japoneses e a extroversão. Além disso, os alunos mais introvertidos obtiveram melhores resultados nos testes de leitura e de gramática escrita do que os sujeitos extrovertidos. Strong (1983), em contrapartida, constatou em seus estudos com crianças que a extroversão propicia a aquisição de habilidades interpessoais de comunicação.

¹⁴ Foreign language anxiety can probably be alleviated, at least to an extent, by a supportive teacher who will acknowledge students' feelings of isolation and helplessness and offer concrete suggestions for attaining foreign language confidence.

¹⁵ (...) show less hesitancy, are more willing to use complex language, and are more tolerant of errors.

Segundo Brown (1994: 146), a extroversão pode ser um fator importante para o desenvolvimento de uma maior competência comunicativa na modalidade oral, mas não nas modalidades de leitura e escrita.

Por último, temos um processo psicológico interno também comumente relacionado a uma bem sucedida aprendizagem de L2: a empatia. Ellis (1994: 518) a define como *a capacidade de uma pessoa colocar-se na posição de outra para compreendê-la melhor*¹⁶. Podemos complementar essa noção com a seguinte definição de Richards, Platt e Platt (1992: 122): *a qualidade de ser capaz de imaginar e compartilhar os pensamentos, sentimentos e ponto de vista de outras pessoas*¹⁷.

Para diversos autores, incluindo os quatro últimos citados, a empatia contribui em muito com a aprendizagem de uma nova língua na medida em que ela possibilita ao sujeito/aprendiz desenvolver atitudes positivas em relação à cultura e aos povos da língua-alvo.

Guiora et al. (1967), por exemplo, realizaram uma pesquisa a fim de estabelecer uma relação entre empatia e a pronúncia de 28 sujeitos aprendizes iniciantes de japonês como L2. Utilizando-se de uma técnica conhecida por Expressão Micromomentânea ("Micromomentary Expression") que registra em câmera lenta as expressões faciais dos falantes, Guiora et al. (op. cit.) gravaram os aprendizes repetindo cinco orações em japonês e submeteram esses registros à análise de falantes nativos dessa língua. Os resultados da avaliação mostraram que as diferenças nas habilidades de pronúncia dos sujeitos estavam diretamente relacionadas às expressões de empatia e de intuição.

¹⁶ (...) the ability to put oneself in the position of another person in order to understand him/her better.

¹⁷ the quality of being able to imagine and share the thoughts, feelings, and point of view of other people.

Como vimos nas páginas 47 e 48, uma variação desse tipo de experiência foi realizada anos depois com pequenas doses de álcool e valium dadas sob controle médico a aprendizes de tailandês a fim de verificar a inibição dos sujeitos.

De qualquer maneira, descobrir quais os estados emocionais que contribuem em menor e maior escala para o (in)sucesso do aprendiz na língua alvo não é uma tarefa simples. Em primeiro lugar, como foi dito anteriormente, não sabemos ao certo se o bom desempenho do aluno em L2 lhe proporciona uma maior auto-confiança ou se a sua auto-confiança é que determina a qualidade de sua aprendizagem. Em segundo lugar, os estados emocionais podem estar diretamente ligados uns aos outros, ou seja, uma boa auto-confiança pode diminuir a ansiedade em sala de aula que por sua vez pode propiciar ao aluno uma maior capacidade de correr riscos quanto ao uso da língua-alvo.

Além disso, os questionários feitos para identificar os tipos psicológicos de alunos (cf. Myers-Briggs, 1985), embora válidos, podem generalizar comportamentos ou estados emocionais temporários que, ao longo do processo de aprendizagem de L2, podem ser modificados. Quer nos parecer, portanto, que somente no decorrer do processo de aprendizagem de L2 os tipos de personalidade dos alunos podem ser identificados com maior precisão.

Em termos de estudos longitudinais recentes sobre os estados emocionais de alunos adultos podemos destacar a pesquisa interventiva de Figueiredo (1989). A autora realizou uma intervenção no processo de aprendizagem de alemão entre jovens universitários, visando modificar eventuais atitudes negativas por parte de certos aprendizes em relação à língua-alvo. Em seguida, Figueiredo (op. cit.) buscou melhorar a auto-percepção desses sujeitos sobre seus tipos psicológicos e, finalmente, propôs a utilização de novas estratégias de aprendizagem a fim de obter uma otimização do desempenho dos sujeitos na língua-alvo.

Figueiredo (1989, 1991) conclui que os resultados obtidos foram bem sucedidos, já que as intervenções conseguiram reverter algumas expectativas desfavoráveis, em princípio, à aprendizagem de L2. Alguns sujeitos com perfis afetivos negativos mostraram alterações em suas atitudes iniciais, apresentando, inclusive, bons resultados quanto ao uso de estratégias de aprendizagem.

Ehrman e Oxford (1990) descrevem como os tipos psicológicos de aprendizes adultos foram revelados por um grupo de vinte alunos de L2 através da descrição de suas estratégias de aprendizagem preferidas. Dos vinte sujeitos, seis estavam com 45 ou mais anos de idade, sendo que dentre eles apenas dois apresentavam o mesmo perfil psicológico.

As autoras (op. cit.) observam que os desempenhos dos sujeitos foram inversos às idades, ou seja, em um grupo com a média de idade de 39 anos, os alunos que obtiveram os conceitos mais altos do grupo, A- e B-, foram os sujeitos com idade média de 37 anos. Os sujeitos que obtiveram um desempenho regular, conceito C, foram aqueles cuja média de idade era de 47 anos. As autoras, no entanto, não atribuem o desempenho inferior de adultos mais velhos aos seus tipos psicológicos. Segundo elas (op. cit.: 317)

Uma razão para a crença de que a habilidade de aprender uma L2 entra em declínio com a idade é que os métodos mais comumente utilizados no ensino são elaborados para atender às necessidades de aprendizes mais jovens.¹⁸

Essa conclusão de Ehrman e Oxford (op. cit.) encontra eco em Klein (1986), que atribui o "insucesso" de aprendizes adultos com a língua-alvo à insuficiência da carga horária de instrução formal recebida e também à falta de materiais didáticos adequados para o público dessa faixa etária.

¹⁸ One reason for the belief that language learning ability declines with age is that most currently used teaching approaches are designed to meet the needs of younger learners.

2.4 - FATOR SOCIOCULTURAL

Como pudemos observar na maior parte dos estudos até aqui resenhados, o produto foi considerado por muito tempo a aferição mais eficiente da competência lingüístico-comunicativa do aprendiz de línguas.

Aos poucos, contudo, as pesquisas aplicadas na área de ensino de línguas foram gradativamente se servindo de teorizações da Psicolingüística, da Sociolingüística e da Pragmática. O conceito de Competência Comunicativa de Hymes (1971a), por exemplo, foi muito bem recebido por autores como Wilkins (1976) e Widdowson (1978) que, por sua vez, acabaram se tornando, talvez, os precursores mais fundadores dentro do movimento comunicativo de ensino de línguas.

No final da década de 70 e início da década de 80, o aprendiz finalmente passou a ser encarado como sujeito ativo na aprendizagem de novas línguas. Isso porque as pesquisas na área foram cada vez mais focalizando o processo de aprendizagem de L2. Com isso, alguns conceitos-chave, tais como "contexto" e "interação" passaram a ser fundamentais na investigação de natureza aplicada e nas publicações da área de Lingüística Aplicada .

Nesta seção, apresentamos alguns trabalhos que consideramos essenciais para o direcionamento da análise dos nossos dados que segue mais adiante, uma vez que serão aqui focalizados não somente o ensino de línguas mas também alguns traços socioculturais que caracterizam a terceira idade.

2.4.1 - O ADULTO E O CONTEXTO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE L2

Burling (1980) considera os fatores sociais como sendo muito mais determinantes no desempenho de adultos em L2 do que os fatores neurológicos. O aprendiz adulto, argumenta Burling, possui uma forte consciência de sua identidade

social. Essa consciência, por vezes exagerada, pode dificultar-lhe a aprendizagem de L2 de forma natural, espontânea, como comumente ocorre com crianças.

Além disso, acrescenta Burling (op. cit.), o próprio adulto tende a apreciar muito a fala infantil, prestando à criança uma atenção muito maior do que à fala por vezes truncada de um estrangeiro adulto, por exemplo. Em outras palavras, o adulto sofre muito mais com as cobranças sociais que lhes são impostas do que as crianças.

Essa vantagem social atribuída à criança quanto à aprendizagem de línguas já fora detectada muitos anos antes por McNamara (1973: 253). Este autor considera que a melhor aprendizagem de línguas é aquela que ocorre nas ruas e nos lares, ou seja, em contextos informais: (...) *os lares e as ruas produzem linguagem "natural", ao passo que as escolas produzem linguagem "artificial"*¹⁹.

Para McNamara, portanto, a sala de aula não possui a autenticidade do contexto informal de ensino (os lares e as ruas). O autor sugere, então, que os métodos de ensino procurem resgatar essa "naturalidade" das ruas para a sala de aula, priorizando o uso ao invés da forma.

Breen (1985: 67) faz um interessante contraponto a essa visão da sala de aula como sendo um contexto "artificial" de ensino. Segundo ele, a sala de aula de LE tem que ser o que ela de fato é, ou seja,

*Seu conteúdo é a aprendizagem de como comunicar-se em uma nova língua, e - como todas as outras salas de aulas - é essencialmente um ambiente social onde as pessoas vêm para se comunicar para e sobre novos conhecimentos.*²⁰

Breen (op. cit.) defende a sala de aula como o local onde a comunicação pode e deve ser autêntica. Assim, os eventuais problemas advindos da instrução, dos

¹⁹ (...) homes and streets produce "natural" language, whereas schools produce "artificial" language.

²⁰ Its content is the sharing of how to communicate in a new language, and - as with all other classrooms - it is essentially a social environment wherein people come to communicate for and about new knowledge.

conteúdos de ensino devem ser compartilhados entre professor e alunos de forma clara, objetiva. Breen (op. cit.: 68) acrescenta que uma das atividades mais autênticas dentro da sala de aula é justamente interagir sobre qual a melhor forma de aprender a se comunicar na língua-alvo.

Widdowson (1978), por sua vez, sugere o ensino de outras disciplinas como ambiente de uso natural para resgatar essa noção de autenticidade da sala de aula de línguas.

Parece-nos bastante sensato pensar a sala de aula como um contexto social autêntico onde a aprendizagem de uma nova língua deve ser possível. Nesse sentido, é preciso questionar também se a dicotomia aquisição/aprendizagem estabelecida por Krashen (1973, 1978, 1981, 1982, 1985) é pertinente. Marton (1994: 57), por exemplo, considera essa distinção anti-pedagógica, uma vez que, segundo ele,

*A essência da pedagogia reside na convicção de que o ensino e a aprendizagem formais podem e devem ser superiores à aprendizagem do tipo "errar para aprender" em um ambiente natural; do contrário, não faria sentido algum enviar as nossas crianças às escolas.*²¹

Marton (op. cit.) e Klein (1986), consideram óbvio que a aprendizagem de uma nova língua em uma situação que não seja a de aquisição (na concepção de Krashen) pode não ser tão eficiente, uma vez que a carga horária dedicada à instrução/aprendizagem de LE nas escolas é insuficiente, geralmente reduzida a duas ou três aulas semanais de 45 ou 60 minutos cada.

Voltando à questão da identidade social do adulto, mais especificamente ao contexto social da sala de aula de LE, é importante destacar que nem sempre o adulto apresenta desvantagens em relação à criança quanto à aprendizagem sob o ponto de vista interacional. Segundo Preston (1989: 64), por exemplo, estudos da análise da

²¹ The essence of pedagogy resides in the conviction that formal teaching and learning can and should be superior to trial-and-error learning in a natural environment; otherwise, sending our children to schools would not make any sense at all.

conversação apontam que adultos e adolescentes possuem um maior controle interacional sobre o insumo recebido do que as crianças. Assim, os adultos, e também os adolescentes, conseguem obter um melhor desempenho nos estágios iniciais da aquisição de novas línguas porque estão muito mais aptos à negociação de sentido durante o processo de aprendizagem.

Os argumentos de Preston (op. cit.) sobre a relação adulto/insumo são comprovados, de certa forma, pelo estudo de C. Brown (1985) acerca dos pedidos de insumo por jovens adultos e adultos acima de 55 anos de idade (ver seção 2.2.4) .

C. Brown (op. cit.) mostra que ambos os grupos de adultos, mais jovens e mais velhos, procuram constantemente negociar o insumo recebido em sala de aula. Os adultos mais velhos, inclusive, procuram modificá-lo de forma a lhes facilitar a aprendizagem de L2. Assim,

*Os tipos de mudanças requisitadas variam desde simples desejos de obter mais exemplos sobre o conteúdo de uma certa página do livro didático até pedidos para que os professores apresentem todo o conteúdo do curso em uma ordem diferente.*²²

(C. Brown, 1985: 277)

Esse tipo de atitude dos aprendizes mais velhos revela, até certo ponto, uma disposição pouco favorável à passividade em sala de aula. Há aí um desejo dos alunos de mudar o próprio currículo de ensino do professor de forma a adaptá-lo às suas dificuldades, às suas reais necessidades.

Embora esse comportamento seja questionador, o grau de negociação do ponto de vista interacional não deve ser comparado com a aparente rebeldia de aprendizes adolescentes (cf. Macowski, 1993: 11-18), já que o adulto da terceira idade,

²² The kinds of changes requested ranged from simple desires to have more examples on a particular page in the textbook to having the teachers present the entire course content in a different order.

obviamente, traz consigo uma maturidade, uma auto-consciência e uma segurança muito mais sólidas do que o adolescente.

2.4.2 - A CULTURA DE APRENDER DO ADULTO

Na seção 2.2.2 vimos que a maturidade cognitiva do adulto, inevitavelmente, influencia sua aprendizagem de língua estrangeira. Isso deve-se, em parte, à abordagem de ensino da escola que, de uma maneira geral, procura desenvolver nos seus alunos a aprendizagem através de uma lógica hipotético-dedutivista.

Se do ponto de vista cognitivo procuramos verificar o processo interno que leva o adulto a aprender da maneira que ele aprende, agora, do ponto de vista sociocultural, procuraremos entender quais as influências externas dessa cultura de aprender.

Mas, afinal o que é “aprender língua estrangeira”? Almeida Filho (1995) apresenta um leque de conceitos que compõe a cultura de aprender de um sujeito, seja ele o aluno ou o professor. Assim, aprender pode ser :

- reter informação e habilidades de forma consciente, isto é, formalmente e explicitamente;
- adquirir o insumo subconscientemente, ou seja, informalmente e implicitamente;
- construir conhecimentos com os demais colegas e o professor;
- transformar-se;
- praticar, exercitar;
- usar e saber usar, construir sentidos em ambientes afetivamente propícios;
- perturbar-se e também perturbar;
- envolver-se e também envolver;
- compreender relações de poder para agir.

Ainda são poucas as pesquisas sobre a cultura de aprender do aluno na sala de aula de língua estrangeira. Destacamos aqui o trabalho de Carmagnani (1993) que procura investigar a cultura de aprender dos alunos do curso de Letras de uma universidade particular do estado de São Paulo.

A autora considera que as dificuldades de adoção no Brasil de uma metodologia para ensino de língua estrangeira (inglês) para o 3o. grau centrada no aluno devem-se em grande parte às concepções de aprender que esses alunos trazem consigo. Baseando-se nos relatos dos mesmos, Carmagnani (op. cit.) verificou as seguintes concepções:

- *Aprender não pressupõe "estudo" fora da sala de aula; (p. 13)*
- *Aprender uma língua estrangeira implica aprender gramática e vocabulário; (p. 13)*
- *(...) os alunos não conseguem conceber a aprendizagem sem a presença de um professor, preferivelmente austero, que os pressione a produzir cada vez mais; (p. 14-15)*
- *A aprendizagem é um processo que deve ser desencadeado pelo professor, provocando prazer. (p. 16)*

Carmagnani (op. cit.), com base nos trabalhos de Da Matta (cf. 1983) acredita que essas concepções de aprender desses jovens adultos são, na verdade, um reflexo da própria cultura do país de um modo geral, que ainda contempla, de certa forma, o paternalismo e a dependência.

Se um adulto jovem ainda mostra-se "conservador" em relação ao seu próprio papel no processo de aprender uma nova língua, é natural que um adulto da terceira idade possa ser, no mínimo, igualmente conservador no nosso contexto de ensino. O aluno da terceira idade traz consigo, inevitavelmente, resquícios do ensino tradicional de pelo menos quatro décadas atrás, onde o professor era visto (e também se fazia ver) como a absoluta fonte do saber em sala de aula.

Isso, contudo, não implica que o sujeito da terceira idade se comporte em sala de aula hoje como se comportava nos anos 30 ou 40. Há que se considerar que um

adulto na idade madura já tenha se posto a par da situação do ensino atual através dos meios de comunicação e/ou interagindo com os seus amigos, vizinhos, filhos e netos.

Além disso, o fato de não existir mais para o aluno da terceira idade a obrigatoriedade no ensino de línguas gera uma nova postura desse sujeito em sala de aula que, por sua vez, pode causar um certo conflito entre ele e o professor, como veremos no Capítulo 4 (seção 4.3.2).

2.4.3 - CARACTERÍSTICAS SOCIOCULTURAIS DA TERCEIRA IDADE

Como havíamos sinalizado anteriormente, pretendemos discutir também nesta seção alguns traços sociais e culturais característicos da terceira idade. Assim, incorporamos à questão específica da aprendizagem de línguas os traços do discurso do idoso e os papéis sociais atribuídos ao homem e a mulher em decorrência do envelhecimento.

2.4.3.1 - TRAÇOS DISCURSIVOS

Preti (1991) realizou um interessante estudo sobre as transformações que o envelhecimento causa na linguagem dos idosos acima de 80 anos ("idosos velhos"). O autor destaca que a degenerescência psicofísica causada pelo envelhecimento interfere na maneira como o idoso se relaciona socialmente pela linguagem:

Assim, as causas de natureza física, decorrentes da idade, que interferem, de maneira às vezes decisiva, nas atividades dos idosos, quer sobre sua vida exterior, quer sobre suas reações psíquicas, seu poder de reflexão e análise, atingem consideravelmente sua capacidade comunicativa e receptiva e, por consequência, a própria habilidade conversacional.

(Preti, op. cit. : 27)

Além dos problemas de disfluência na fala do idoso, tais como o excesso de pausas, repetições e hesitações, Preti (op. cit.: 28) destaca algumas características do discurso do "idoso velho" que, segundo ele, além de revelar a importância da categoria

tempo refere-se bastante ao passado, ao "ontem", mesmo nos casos onde o discurso está centrado em temas do presente.

Além dessa valorização do passado, Preti (op. cit.) destaca também a importância da "prosa" para o idoso, cuja evidência pode ser também observada nos vários turnos relativamente longos desse sujeito durante a interação. Esse apreço pela prosa, pelo "bate-papo", pode ser um sinalizador da necessidade de auto-preservação do idoso, da negação do confinamento social imposto pela própria sociedade na qual ele vive. Segundo Preti (1991: 125),

Os valores do passado se manifestam, não apenas na linha discursiva, mas também no léxico, com muitos vocábulos que refletem os tempos de antes. Mas, a esse propósito, é preciso lembrar que a linguagem de idosos não constitui, de forma alguma, uma linguagem arcaica, perdida no tempo, porque a interação desses falantes com os mais jovens ou com o ambiente social (através, por exemplo da televisão, rádio, jornais etc) permite que ocorra, em geral, um processo contínuo de atualização.

Um dos maiores trunfos para a auto-preservação do idoso é justamente a memória, que se utiliza da linguagem como o seu instrumento socializador. Em seu trabalho de cunho sociológico, Bosi (1994) mostra a riqueza de detalhes das lembranças de oito idosos. Nesses relatos o degenerado "hoje" é sempre comparado com o precioso "ontem":

Na velhice, quando já não há mais lugar para aquele "fazer", é o lembrar que passa a substituir e assimilar o fazer. Lembrar agora é fazer. É por isso que o velho tende a sobrestimar aquele fazer que não se faz. Para o gravador Amadeu, os aprendizes de hoje não querem perder anos estudando o ofício (...) Para a cozinheira d. Risoleta, hoje nem se cozinha nem se sabe comer como no seu tempo. Para a mestra d. Joana, os moços de hoje já não sabem gramática e confundem conjunção com preposição, porque já não se faz análise sintática pelo diagrama, tal qual ela aprendeu na obra de Otoniel Motta e ensinou com êxito a seus alunos.

(Bosi, 1994: 480)

No capítulo 4, veremos que a prosa, as lembranças dos nossos alunos-sujeitos, "idosos novos" com idade média de 64 anos, também se mostram marcantes dentro da construção do processo de ensino-aprendizagem de L2. Verificaremos as implicações desses traços discursivos para a conduta do professor em sala de aula (seção 4.3.1).

2.4.3.2 - GÊNERO

Segundo Friedan (1993), o homem da terceira idade geralmente sofre mais com as restrições impostas pela sociedade aos sujeitos dessa faixa etária. Isso ocorre, em grande parte, devido ao mito masculino contemplador de alguns traços da juventude, tais como o vigor físico-sexual. Além disso, a partir da Revolução Industrial, a sociedade tem atribuído ao homem o papel de "chefe", de "ganha-pão", de "arrimo" da família. Com a aposentadoria, o homem muitas vezes se vê em segundo plano perante os demais membros da família.

Em um estudo longitudinal realizado pela Escola de Medicina de São Francisco nos Estados Unidos nos anos 70 (Friedan 1993: 144-145), homens e mulheres foram entrevistados em quatro fases diferentes em um período de aproximadamente dez anos. As mulheres (média de idade de 48 anos) mostraram-se mais temerosas e ansiosas em relação à vida de um modo geral. Essas mulheres aparentaram estar sob estresse, apresentando, inclusive, alguns sintomas psiquiátricos. As preocupações aparentes reveladas pelos homens foram o trabalho e algumas questões sócio-políticas. Mesmo os homens com problemas de saúde, ao contrário das mulheres, não deixaram transparecer quaisquer preocupações em relação aos seus estados físico-emocionais.

Dez anos depois, as mesmas mulheres mostraram-se menos problemáticas e alegaram que seus problemas em relação ao casamento e aos filhos haviam diminuído. Essas mulheres, agora com idade média de 58 anos, demonstraram maior segurança e apresentaram um grau de ansiedade consideravelmente mais baixo em relação a dez

anos antes. No entanto, essas mesmas mulheres mostraram-se agora mais preocupadas com os seus papéis face às restrições sociais e às necessidades e exigências de seus maridos. Elas demonstraram também uma preocupação com questões sócio-políticas que aparentemente lhes pareciam irrelevantes dez anos antes.

Apenas metade dos mesmos homens de dez anos antes mantiveram suas preocupações sócio-políticas. Em compensação, praticamente todos os homens demonstraram uma maior preocupação com o trabalho e sobretudo com a chegada da aposentadoria.

Para Friedan (op. cit.), as mulheres estão mais preparadas para enfrentar o envelhecimento sob o ponto de vista de aspectos psicológicos, sociais e culturais. Para o homem, em contrapartida, o envelhecimento é geralmente uma experiência muito mais traumática. Friedan (op. cit: 149) lembra, por exemplo, que vários estudos têm comprovado que o homem da terceira idade é mais suscetível a adoecer e/ou morrer após um período aproximado de dois anos subsequente à morte de sua esposa. A mulher da terceira idade, no entanto, é muito menos vulnerável à morte de seu cônjuge do que qualquer pessoa, homem ou mulher, de qualquer faixa etária.

Coincidência ou não, dentre os sujeitos de nossa pesquisa mais da metade das mulheres casadas são viúvas. Todos os homens, em contrapartida, têm suas esposas vivas.

2.5 - RESUMO E CONSIDERAÇÕES

Em geral, os estudos aqui apresentados sobre os fatores envolvidos na aprendizagem de língua estrangeira ainda apontam uma vantagem da criança em relação ao adulto.

No entanto, a idéia de que a criança tem "mais ouvido" para aprender uma L2, visão, aliás, já pertencente ao senso comum, deve ser vista com bastante cuidado.

Embora a maioria dos estudos acima resenhados aponte para a existência de um período crítico para a aquisição de línguas após a puberdade, um adulto pode atingir um nível alto de competência na L2. Assim sendo, o fator neurobiológico não é suficiente para atestar a superioridade de crianças em relação ao adolescente e ao adulto quanto à aquisição de L2.

Ainda dentro do âmbito neurobiológico, um outro ponto nos parece merecedor de maiores estudos: O sujeito que tem uma pronúncia semelhante a de um falante nativo é necessariamente mais competente comunicativamente na língua-alvo do que o aprendiz que ainda não atingiu o mesmo grau de sofisticação prosódica e fonológica?

A dificuldade que adultos apresentam em relação à pronúncia na L2 deve-se em grande parte à coordenação psicomotora dos músculos da fala já habituados aos sons da língua materna. Vimos na seção 2.1.2 que os 10 adultos não nativos de inglês estudados por Scovel (1988) chegaram a ser julgados como sendo mais nativos do que os próprios nativos na modalidade escrita. Portanto, eventuais "deslizes" na pronúncia de não-nativos não os tornam menos competentes comunicativamente, assim como eventuais "deslizes" na escrita de falantes nativos não os fazem "menos nativos".

Quanto ao fator lingüístico-cognitivo, podemos concluir com base nos estudos aqui resenhados, que em situações de instrução formal de L2 o adulto pode fazer um bom uso de sua maturidade cognitiva e atingir um nível de competência plena na língua-alvo.

Vimos em C. Brown (1985) que os sujeitos da terceira idade apresentam as suas particularidades em relação ao processo de aprendizagem de uma nova língua, tais como o desejo de modificar o insumo recebido a fim de facilitar a aprendizagem. Em relação à memória, alguns estudos apontam uma diminuição da capacidade da memória de curto prazo na terceira idade que, por sua vez, é também essencial para a aprendizagem de línguas. Esses estudos, contudo, não podem ser considerados ainda

conclusivos. Uma crítica feita por Friedan (1993) a essas pesquisas reside no fato de elas serem predominantemente transversais e não longitudinais.

Na seção 2.3 pudemos ver que os resultados de pesquisas sobre a interferência de fatores afetivos no processo de aprendizagem de L2 também apontam algumas desvantagens para os adultos e os adolescentes. Segundo Dulay, Burt e Krashen (1982: 92) o adulto tende a ser mais auto-consciente do que a criança e mais vulnerável a alguns estados emocionais como inibição e ansiedade (debilitadora), dificultando, portanto, uma configuração positiva do filtro afetivo necessária à aquisição de línguas.

Brown (1994), contudo, considera que a ansiedade pode ser tanto um traço da personalidade do sujeito ou apenas um estado emocional temporário que, aliás, pode ser revertido, como concluem os estudos longitudinais de Bailey (1983) e Figueiredo (1989 e 1991).

Ehrman e Oxford (1990) julgam que o desempenho inferior de adultos mais velhos na língua-alvo não se deve aos tipos psicológicos dos mesmos. As autoras atribuem esses resultados a outros fatores, tais como a inadequação dos métodos de ensino para os adultos na meia-idade.

Do ponto de vista sociocultural, um outro empecilho para a aprendizagem de novas línguas na idade adulta, segundo Burling (1980), é a forte identidade social do sujeito nessa faixa etária. Além disso, o adulto quando aprende uma LE geralmente o faz conscientemente, buscando na maioria das vezes a sala de aula. Para McNamara (1973), um dos problemas desse contexto de ensino reside no fato de ele apresentar uma linguagem que o autor chama de "artificial", ou seja, que não reflete a situação do dia-a-dia social.

Concordamos com Breen (1985) quando ele contrapõe essa visão distorcida da sala de aula como sendo artificial, defendendo a legitimidade desse contexto para a construção do processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Quanto às características socioculturais da terceira idade, observamos que dada uma oportunidade de engajamento social que propicie uma interação verbal, o sujeito dessa faixa etária, principalmente aquele já aposentado ou deixado à margem da sociedade, procura compartilhar as suas vivências, as suas experiências de vida com seus interlocutores (Preti, 1991). Contudo, o homem tende a preservar mais a sua face. A mulher, em contrapartida, tende a ser mais extrovertida e, segundo Friedan (1993) encara a chegada da velhice mais naturalmente e de forma menos traumática do que o homem.

Concluimos, portanto, que os estudos contemporâneos apresentados neste capítulo, embora não sejam totalmente desfavoráveis à aquisição de L2 por adultos, ainda apontam vantagens dos pré-pubescentes em relação aos aprendizes das outras faixas etárias.

Questionamos o modelo de aprendizagem de L2 defendido pela maioria desses autores, pois a impressão que se tem aqui é a de que todo e qualquer sujeito somente aprende uma nova língua quando atinge um grau de proficiência próximo ao de um falante nativo ideal (cf. o "falante ideal" de Chomsky, 1957).

Entendemos que a aprendizagem não é um processo monolítico. No entanto, para podermos compreender melhor toda a sua complexidade é indispensável que estudemos com mais profundidade não somente as características do aprendiz, mas também questões outras, tais como o próprio contexto no qual ele se insere, seja ele formal (contexto da sala de aula) ou informal (contexto da casa, das ruas).

CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA DA PESQUISA

3.1 - A IMPLEMENTAÇÃO DA PESQUISA

Ao nos propormos investigar as características do processo de aprendizagem de L2 por adultos da terceira idade, deparamo-nos com um primeiro problema: encontrar um contexto de ensino que nos permitisse total liberdade para realizarmos a presente pesquisa, a fim de podermos:

- Pesquisar uma classe que tivesse apenas alunos com pelo menos 55 anos de idade;
- Familiarizar-nos com os aspectos físico e funcional do local de ensino;
- Conhecer os alunos através de entrevistas iniciais em grupo e individuais que pudessem fornecer subsídios para traçarmos um perfil de cada sujeito;
- Atuar diretamente com o professor auxiliando-o com o preparo das aulas e com a organização do material didático;
- Participar das aulas não somente como observador, mas também como eventual regente;
- Avaliar os alunos periodicamente não apenas através de instrumentos escritos de avaliação, mas também através de suas participações em aulas e envolvimento com o curso;
- Entrevistar individualmente cada aluno a fim de obter tanto uma avaliação do curso assim como uma auto-avaliação oral por parte de cada um deles;
- Gravar as aulas e entrevistas em áudio e/ou vídeo.

Estávamos cientes de que as nossas "condições" de pesquisa acima aliadas ao tempo poderiam chocar-se com a necessária burocracia da instituição de ensino por nós almejada: o Instituto de Letras de uma universidade particular do interior do estado de São Paulo (IL/UPIESP, doravante). De fato, faltaram-nos condições na primeira tentativa e não houve prazo suficiente para que o início da pesquisa pudesse ser viabilizado no tempo pretendido. Estávamos em agosto de 1993.

Fariamos uma nova tentativa para o semestre seguinte, mas a pressão do tempo acabou por nos impulsionar para um outro caminho. Imediatamente após a negativa do Instituto de Letras da universidade acima citada decidimos formar o nosso próprio grupo de aprendizes de inglês como língua estrangeira.

Tínhamos aí um outro problema: encontrar um local adequado para ministrarmos as aulas. Conversamos com alguns poucos diretores de escolas de idiomas de Campinas que estavam, naturalmente, preocupados com o lucro que poderiam ter com a formação de um grupo (ou grupos) de alunos da terceira idade. A nossa teimosia, entretanto, persistia. Queríamos recrutar alunos com mais de 55 anos de idade de ambos os sexos e que fossem de diferentes classes sociais e com diferentes graus de escolaridade. Queríamos, em suma, formar em sala de aula um microcosmo do segmento mais idoso da população.

Felizmente, um dos diretores com os quais conversamos foi persuadido pelo nosso argumento de que sua escola poderia prestar um serviço para a comunidade. Procuramos argumentar também que os resultados da pesquisa poderiam contribuir para o desenvolvimento futuro de um programa de ensino de idiomas para alunos da terceira idade. Mas, nesse primeiro momento insistíamos em oferecer aulas gratuitas para aqueles alunos que estivessem interessados em aprender inglês como língua estrangeira.

Uma vez cedido o espaço físico para a nossa pesquisa, restava ainda encontrar voluntários que quisessem participar do curso durante um período aproximado de dois semestres letivos. Com um esboço de nosso projeto em mãos visitamos a coordenadora do programa de atividades para a terceira idade do SESC de Campinas que, aliás, se interessou pelo projeto e comprometeu-se em divulgá-lo entre os participantes do programa mencionado.

Nesse mesmo período, uma livraria de Campinas estava promovendo palestras semanais sobre a terceira idade. A primeira palestra foi proferida pela educadora da Faculdade de Educação da UNICAMP Anita Liberalesso Neri, que gentilmente nos concedeu alguns minutos ao final do evento para que divulgássemos o nosso trabalho.

O último e igualmente importante passo para a divulgação do trabalho foi contactar alguns órgãos de imprensa da cidade de Campinas. Um jornal local se interessou pela nossa idéia e publicou uma matéria sobre o trabalho que vinha sendo realizado por algumas Universidades da Terceira Idade do estado de São Paulo, dando um destaque para a nossa pesquisa. Além do jornal, uma emissora de televisão local divulgou o nosso curso em seu telejornal noturno como parte de sua "agenda cultural".

Em pouco tempo tínhamos em mãos mais de trinta pessoas interessadas em participar do nosso curso. A escola, entretanto, nos havia cedido uma sala de aula que comportava no máximo doze alunos. O horário no qual poderíamos utilizar a sala também era restrito a dois dias por semana no período da manhã. Assim, optamos por fazer uma triagem com os interessados onde levaríamos em conta alguns requisitos, segundo os quais os interessados deveriam:

- Ter 55 anos de idade, no mínimo;
- Ter o 1o. Grau completo;
- Ter preferencialmente nenhum ou quase nenhum conhecimento da língua inglesa;

- Ter disponibilidade para o curso no horário por nós estipulado (terças e quintas pela manhã);
- Comprometer-se a freqüentar o curso durante toda a sua duração (dois semestres letivos).

Assim, foram marcadas entrevistas individuais com todos os interessados no local onde as aulas seriam dadas. As entrevistas foram realizadas com um intervalo de 30 minutos entre uma e outra, sempre pelas manhãs, durante cinco dias.

Vários candidatos compareceram às entrevistas sem preencher um ou outro dos requisitos acima mencionados. Embora esses requisitos tenham sido amplamente divulgados, alguns candidatos alegaram desconhecê-los. Acabamos por entrevistar todos os interessados que compareceram às entrevistas desprezando, dessa forma, os pré-requisitos.

No início de cada entrevista, os candidatos eram minuciosamente informados de que o curso em questão fazia parte de uma pesquisa objetivando uma dissertação de mestrado. Os candidatos também eram avisados que haveria doze vagas as quais seriam preenchidas preferencialmente por aqueles sujeitos que preenchessem os pré-requisitos já divulgados e agora, no momento da entrevista, reiterados.

Todos os entrevistados se mostraram entusiasmadíssimos com a possibilidade de poderem fazer um curso de inglês com alunos de sua própria faixa etária. Esse entusiasmo nos causou uma certa comoção e, ao mesmo tempo, frustração por não poder atender a todos os interessados.

Dentre todos os interessados tínhamos apenas dois candidatos do sexo masculino. Ambos os candidatos preenchiam os nossos requisitos e foram recrutados, já que queríamos poder trabalhar com alunos de ambos os sexos. As dez vagas restantes nos causaram maiores dificuldades. Tínhamos apenas sete candidatas com o 1o. Grau

completo, as quais foram prontamente recrutadas. Decidimos, então, preencher as três vagas remanescentes com as candidatas com mais idade. Completamos assim o nosso quadro de alunos-sujeitos que constituiria o contexto principal de ensino (CP) para a coleta de dados. As aulas tiveram início em 28 de setembro de 1993, ou seja, duas semanas após o grupo ter sido formado.

Ao mesmo tempo em que formávamos o nosso próprio grupo de alunos para a pesquisa, entrávamos com um novo pedido de permissão para coleta de dados junto ao Instituto de Letras da UPIESP. Desta vez o pedido foi aceito e dessa forma pudemos iniciar a coleta no início de março de 1994, ou seja, cinco meses após iniciado o nosso próprio curso de inglês como língua estrangeira para alunos da terceira idade.

Os nossos alunos-sujeitos mostravam-se muito entusiasmados com as aulas e nós esperávamos que o grupo pudesse ser mantido até o término do curso (julho de 1994). Após um mês de aulas houve então a primeira desistência. A aluna mais velha do curso (JS, 75 anos) achava que não iria acompanhar o ritmo das aulas e dos demais alunos. Apesar de muitas insistências de nossa parte e dos próprios alunos para que JS não abandonasse o curso, no segundo mês a aluna não mais comparecia às aulas. Sua vaga foi preenchida por uma das várias outras candidatas que compunham a lista de espera.

Após o segundo mês de aulas tivemos uma nova baixa. Desta vez um de nossos dois únicos alunos do sexo masculino abandonara o curso. Este aluno (JQ), no entanto, não anunciou a sua retirada do curso. Sua esposa se encarregou de avisar-nos através de contato telefônico durante uma das aulas. Segundo sua esposa, JQ teria que viajar para a fazenda de seu filho na região centro-oeste para ajudá-lo na administração de sua propriedade. No entanto, pressionada por nós a esposa de JQ admitiu que o mesmo sentia-se involuntariamente prejudicado em aula por apresentar uma deficiência

auditiva. Por já estarmos no final do ano decidimos não preencher essa vaga imediatamente.

Encerramos o 1o. semestre letivo após a 19a. aula em 16/12/93. Queríamos poder retomar as aulas em meados de janeiro mas tanto os alunos como o professor teriam compromissos que inviabilizariam o reinício das aulas nesse período. Conseguimos, porém, agendar três aulas extras em janeiro para que os alunos não perdessem o contato com a aprendizagem da língua-alvo por um período muito longo. Infelizmente, apenas metade dos alunos pôde comparecer às aulas extras.

O 2o. semestre letivo iniciou-se em 1o. de março de 1994. Logo na primeira aula, porém, sentimos a falta do único aluno remanescente do sexo masculino (FR). Sua esposa (DL), também nossa aluna, nos explicou que FR não mais viria às aulas. Segundo a esposa, FR estava um pouco desmotivado em continuar porque acreditava não estar acompanhando os demais alunos. O nosso grupo havia se reduzido então para dez alunos.

Embora tivéssemos ainda alguns interessados na lista de espera, optamos por prosseguir o curso com os dez alunos remanescentes por sugestão dos próprios alunos que achavam que o grupo já estava muito bem entrosado. Segundo eles, um novo aluno poderia prejudicar o andamento do curso. Respeitamos, portanto, os argumentos dos alunos e o grupo permaneceu o mesmo até o último dia do curso (07/07/94).

Em novembro de 1993, o nosso novo pedido de permissão para coleta de dados foi aceito pelo IL/UPIESP. Como já estávamos no final do segundo semestre letivo do ano, iniciáramos a observação em sala de aula somente em março de 94, ou seja, no início do 1o. semestre letivo do ano. Por sugestão da própria vice-diretora do instituto, participamos das reuniões com as professoras e a coordenadora do curso de

inglês para a terceira idade já no final de 1993, isto é, imediatamente após concedida a permissão para a nossa coleta de dados.

O propósito das reuniões era discutir algumas mudanças para o semestre seguinte, tais como a mudança de livro didático. Tanto a coordenadora como as professoras do curso nos deram total liberdade para opinar e oferecer sugestões. Participamos das reuniões com uma certa prudência, já que estávamos ainda conhecendo o campo de pesquisa de um modo geral.

Após o período de férias, retornamos ao instituto no final de fevereiro de 94 para mais algumas reuniões onde fomos apresentados à professora cuja classe acompanharíamos ao longo do semestre. Desta vez, fomos mais participantes nas reuniões com a apresentação de algumas sugestões de atividades para os alunos da terceira idade.

Finalmente, em 15 de março de 94, reiniciaram-se as aulas de inglês para a terceira idade no IL/UPIESP. Como nos havia sido dada total liberdade para acompanhar a turma que quiséssemos, optamos por aquela com os alunos mais iniciantes, ou seja, com aqueles com pouco ou quase nenhum conhecimento prévio da língua-alvo.

Essa escolha foi feita tendo em vista o nosso próprio grupo de alunos também iniciantes. Embora não pretendêssemos realizar um estudo eminentemente comparativo entre os grupos, nosso e do IL/UPIESP, consideramos que os dados seriam mais enriquecedores se os coletássemos junto a um número maior de alunos. Assim, dispúnhamos para a nossa pesquisa de um grupo de alunos que constituía o contexto de ensino do corpus principal (CP), ou seja, os nossos próprios alunos, e um outro grupo de alunos, os do IL/UPIESP, que constituía o contexto de ensino do corpus secundário (CS).

A frequência das aulas no IL/UPIESP era semanal, sempre às terças-feiras. A classe por nós observada tinha aulas das 13:30 às 15:30 com um intervalo de aproximadamente dez minutos. Logo na primeira aula a vice-diretora do Instituto de

Letras gentilmente deu as boas-vindas aos alunos e apresentou a professora e o pesquisador à classe. Todos os doze alunos presentes na classe, de um total de catorze na lista de chamada, foram bastante simpáticos, mostrando-se, inclusive, favoráveis à pesquisa pretendida.

Por sugestão da própria vice-diretora, iniciamos a gravação em áudio logo na primeira aula. Os alunos se comportaram naturalmente, isto é, aparentemente como se o gravador não estivesse ali, registrando toda a aula. Quanto ao nosso grupo de alunos, após vários problemas com o equipamento, iniciamos as gravações em áudio a partir da vigésima aula (ver seção 3.3, mais adiante).

3. 2 - O TIPO DE PESQUISA

Vimos na conclusão do capítulo anterior que os diversos fatores envolvidos no processo de aprendizagem de L2 estão direta ou indiretamente interligados. Observar um ou outro fator isoladamente, portanto, não nos garantiria uma visão global do processo de aprendizagem de L2 por adultos da terceira idade.

Assim, julgamos que a construção do processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira era o que nos interessava. Além disso, por estarmos empreendendo um estudo com sujeitos de uma determinada faixa etária cujos trabalhos existentes a respeito na área de ensino e aprendizagem de novas línguas são quase inexistentes, a questão social nos pareceu ao mesmo tempo interessante e preocupante, portanto potencialmente relevante enquanto objeto de estudo.

Por esse motivo e por toda a trajetória da implementação do nosso trabalho, como visto na seção anterior, a pesquisa interpretativa como definida por Erickson (1986) nos pareceu a mais adequada ao tipo de pesquisa aqui pretendido. Segundo o autor (op. cit: 125),

A pesquisa interpretativa preocupa-se com as especificidades do sentido e da ação na vida social que acontece em situações concretas de interação face-a-face e na sociedade mais ampla que circunda o cenário da ação²³.

Obviamente, em se tratando de uma pesquisa de caráter etnográfico, não poderíamos nos ater somente a julgamentos de ordem quantitativa, ou seja, partindo de um estudo que apenas verificasse o produto, o desempenho lingüístico dos nossos alunos-sujeitos. Pretendemos sim considerar dados quantitativos na nossa pesquisa, mas com um tratamento predominantemente qualitativo.

Acreditamos também que os dados do corpus secundário nos darão um maior respaldo à nossa tentativa de traçar algumas generalizações acerca das características do processo de aprendizagem de língua estrangeira por adultos da terceira idade. Segundo Cavalcanti e Moita Lopes (1991: 139),

Investigar outras salas de aulas é, portanto, crucial, pois possibilita examinar como outros alunos e professores se comportam, de modo que a elaboração de teorias seja concretizada.

Embora não pretendêssemos realizar um estudo essencialmente comparativo entre dois contextos de pesquisa, durante toda a análise os dados do CP (EI) e CS (IL) puderam ser inter-relacionados. Foi a partir desse cotejo dos dois contextos de ensino que pudemos tecer algumas generalizações acerca do processo de aprendizagem de L2 por adultos da terceira idade.

²³ Interpretive research is concerned with the specifics of meaning and of action in social life that takes place in concrete scenes of face-to-face interaction and in the wider society surrounding the scene of action

3.3 - A COLETA DE DADOS

Os dados tanto do corpus principal como do corpus secundário foram coletados principalmente em sala de aula através de gravações em áudio e/ou vídeo que foram transcritas segundo um sistema baseado em Gumperz (1982), Marcuschi (1986) e Pretti (1991).

3.3.1 - CORPUS PRINCIPAL

Embora as aulas tenham sido iniciadas em 28 de setembro de 1993, as primeiras gravações em áudio somente foram realizadas a partir do segundo semestre letivo, ou seja, a partir da vigésima aula em 1o. de março de 1994. Inicialmente pretendíamos iniciar as gravações a partir da décima aula, mas em decorrência de uma série de problemas com os equipamentos por nós utilizados, vimo-nos obrigados a adiar o início das gravações. De qualquer forma, havíamos previsto um tempo de ajuste para a integração entre os alunos-sujeitos e o professor-pesquisador antes de iniciarmos a coleta de dados em sala de aula, conforme orientação de Erickson (1986).

Anotações de campo foram feitas em número relativamente reduzido, as quais foram transformadas em diários do professor-pesquisador de acordo com os procedimentos sugeridos por Bailey e Oschner (1983).

Embora os alunos-sujeitos tenham sido encorajados a relatar por escrito quaisquer impressões que julgassem relevantes para o processo de aprendizagem de L2, os mesmos não corresponderam às expectativas do professor-pesquisador. Por isso, optou-se por entrevistas individuais com periodicidade bimestral. Essas entrevistas foram conduzidas pelo próprio professor-pesquisador e, eventualmente, gravadas em áudio e/ou vídeo mediante a autorização dos alunos-sujeitos.

Além de um questionário inicial sobre as motivações e atitudes em relação à língua-alvo, os alunos-sujeitos também responderam a três outros questionários de auto-avaliação e avaliação do curso. Os dois primeiros questionários foram aplicados em situação de entrevista, respectivamente após o primeiro semestre letivo (dezembro de 93) e em meados de maio de 94. O terceiro questionário foi aplicado na forma escrita ao final do segundo semestre letivo (julho de 94).

Fora do contexto de sala de aula, alguns dados foram também coletados nas diversas reuniões de confraternização organizadas pelo grupo de alunos e pelo professor após as aulas e em outros dias e horários. Nesses contextos o professor-pesquisador se utilizou de relatos retrospectivos que posteriormente foram incorporados ao seu diário.

3.3.2 - CORPUS SECUNDÁRIO

A coleta de dados que constitui o corpus secundário foi feita através de observação direta do pesquisador em sala de aula com gravações em áudio de quase todas as aulas, sendo que uma delas foi também registrada em vídeo. Durante as observações em sala de aula, o pesquisador fez anotações de campo que foram transformadas em diário.

Os alunos-sujeitos também responderam a um questionário inicial sobre as suas motivações e atitudes em relação à língua-alvo e ao curso que estava se iniciando.

3.3.3 - OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Apresentamos abaixo um quadro com os instrumentos de coleta de dados utilizados nos dois contextos de pesquisa acima descritos e os seus respectivos símbolos que serão empregados na análise subsequente :

SÍMBOLO	INSTRUMENTO DE COLETA	USO NO CP	USO NO CS
Q1	Questionário sobre Motivação, Atitudes e Perfil Sociocultural	Sim	Sim
E1	Primeira Entrevista de Avaliação do Curso e de Auto-Avaliação	Sim	Não
E2	Segunda Entrevista de Avaliação do Curso e de Auto-Avaliação	Sim	Não
QF	Questionário Final de Auto-Avaliação e de Avaliação do Curso	Sim	Não
TAO 1	Transcrição da Gravação da Primeira Sessão de Avaliação Oral	Sim	Não
TAO 2	Transcrição da Gravação da Segunda Sessão de Avaliação Oral	Sim	Não
AE 1	Primeiro Instrumento Escrito de Avaliação	Sim	Não
AE 2	Segundo Instrumento Escrito de Avaliação	Sim	Não
DPQ	Diário do Pesquisador	Sim	Sim
TAG	Transcrição de Aula Gravada	Sim	Sim

Embora alguns autores considerem a análise da interação em sala de aula como condição suficiente para se compreender os papéis que alunos e professores exercem dentro do processo de ensino-aprendizagem de LE (cf. Mehan, 1979; van Lier, 1988), acreditamos que a variedade de instrumentos etnográficos aqui utilizada nos garantirá uma melhor triangulação dos dados coletados de forma a nos permitir compreender melhor a postura, as ações e as reações dos alunos da terceira idade na sala de aula.

Finalmente, é importante ressaltar que devido ao grande volume de transcrições realizadas para a confecção desta dissertação, optamos por trazer no apêndice, além de duas transcrições de aulas gravadas do CP (TAG 1 - CP e TAG 2 -

CP) e uma do CS (TAG - CS), apenas uma transcrição de cada uma das duas sessões de avaliação oral (TAO 1 e TAO 2), sendo ambas com a mesma aluna (NR). Também encontram-se em anexo o Questionário sobre Motivações, Atitudes e Perfil Sociocultural (Q1), o Questionário Final de Auto-Avaliação e de Avaliação do Curso (QF) e os dois Instrumentos Escritos de Avaliação (AE 1 e AE 2)

3.4 - OS CONTEXTOS DE PESQUISA

3.4.1 - CORPUS PRINCIPAL

Os dados do corpus principal, como vimos anteriormente, foi coletado junto a um grupo de alunos sem vínculo direto com a escola de idiomas onde foram dadas as aulas.

Essa escola (EI) trabalha exclusivamente com o ensino de inglês e vem exercendo essa atividade na cidade de Campinas há aproximadamente vinte anos. São duas unidades de ensino na cidade, a saber: Unidade I , cursos individuais e grupos-pequenos (até 06 alunos) e Unidade II , cursos em grupos com até 10 alunos em classe.

Até agosto de 94 a EI contava ainda com uma terceira unidade de ensino de inglês para executivos. Essa unidade que coincidentemente abrigava o nosso grupo de alunos foi fechada na referida data como medida de contenção de despesas. O prédio dessa unidade contava com boas salas de aulas. Além disso, os recursos técnico-pedagógicos disponíveis da unidade eram também muito bons, com aparelhos de áudio e vídeo, contando inclusive com uma sala de gravação em vídeo.

A EI vem trabalhando desde a sua fundação com uma abordagem de ensino predominantemente comunicativa. O nosso curso, embora baseado na abordagem

comunicativa, não teve qualquer vínculo direto com a coordenação pedagógica da escola. O espaço físico nos foi cedido sem quaisquer restrições de caráter metodológico.

Assim, usufruindo de nossa total liberdade de escolha do método a ser utilizado no curso, julgamos que uma aproximação da Abordagem Comunicativa em suas vertentes interacionista e integradora de habilidades (cf. Widdowson, 1991 e Almeida Filho, 1993) seria o mais adequado. Essa escolha foi, de certa forma, endossada pelas expectativas dos alunos em relação ao curso (ver seção 4.1 mais adiante).

Para a elaboração do material didático fizemos uma pesquisa com os alunos-sujeitos para sabermos quais os temas que mais lhes interessavam. Os alunos manifestaram interesse em abordar tópicos relacionados ao seu cotidiano, tais como, família, televisão, viagens, comida etc. Alguns alunos também mostraram interesse por aspectos culturais dos países de língua inglesa.

Assim, tendo como base o Método Temático de ensino de línguas (Bizon, 1994: 60-61) e levando-se em conta o Modelo de Operação Global de Ensino de Almeida Filho (1993: 22), o material foi sendo produzido ao longo do curso à medida que os alunos foram manifestando os seus reais objetivos e interesses em aprender inglês como língua estrangeira:

O início pode não ser de imediato a construção de experiências sobre/na L-alvo com os alunos em sala de aula mas sim o planejamento de unidades a partir dos objetivos levantados do contexto (...) Em casos extremos a sessão de aprendizagem pode iniciar sem planejamento nem materiais previamente construídos. Nesses casos o professor cria espontaneamente "materiais" de improviso (geralmente pela fala) que o aluno toma como material impromptu ou insumo potencial para desenvolver sua interlíngua ou competência comunicativa.

(Almeida Filho, 1993: 21)

3.4.2 - CORPUS SECUNDÁRIO

O curso de inglês para a terceira idade vem sendo desenvolvido pelo Instituto de Letras da UPIESP há vários anos. Para o primeiro semestre de seu funcionamento, a coordenadoria do IL programou oito encontros com os alunos. A abordagem de ensino, então, apresentava um caráter predominantemente comunicativo. Dentre as atividades programadas para os encontros, por exemplo, estavam simulações de situações "reais" de conversação.

Com o tempo, atendendo a solicitação dos próprios alunos da Universidade da Terceira Idade, os encontros comunicativos de inglês ganharam o status de disciplina regular e conseqüentemente tornaram-se mais freqüentes. As aulas de inglês passaram, então, a ser dadas duas vezes por semana.

Na condição de disciplina regular, o IL decidiu adotar um livro didático para o curso. O livro escolhido foi a série ENGLISH 900. Os alunos, aparentemente, endossaram a escolha, já que durante as aulas cobravam dos professores mais sistematizações gramaticais. Embora o livro didático fosse notadamente adepto da abordagem estruturalista, os professores procuravam também fazer uso de algumas atividades mais comunicativas em sala de aula.

Embora os alunos estivessem adaptados e satisfeitos com o livro didático, o IL decidiu reformular o programa de inglês para a terceira idade ao final do segundo semestre letivo de 1993. Após algumas reuniões entre a vice-diretora do instituto, as professoras e a coordenadora do programa, decidiu-se que o livro a ser adotado seria a série INTERCHANGE, já que este material lhes pareceu mais coerente com a abordagem desejada: a abordagem comunicativa. As aulas, por sua vez, passaram a ser semanais, isto é, sempre às terças-feiras. A duração da aula também foi modificada,

ou seja, passou de uma hora e meia para duas horas cada para a maioria dos grupos. Quanto a recursos técnico-pedagógicos o IL dispõe de gravadores, sala de projeção de vídeo, biblioteca e laboratório. Além disso, o instituto dispõe de um bom quadro de pessoal de apoio.

3.5 - SUJEITOS DE PESQUISA

3.5.1 - CORPUS PRINCIPAL

3.5.1.1 - ALUNOS-SUJEITOS

Como visto anteriormente, os nossos sujeitos de pesquisa foram recrutados mediante uma relativamente ampla divulgação sobre o curso em diversos locais e órgãos de imprensa da cidade. São onze mulheres e dois homens que compuseram um mesmo grupo de alunos iniciantes em língua inglesa.

Abaixo apresentamos um quadro com algumas informações sobre os sujeitos:

ALUNO	SEXO	IDADE	EST.CIVIL	CLASSE	ESCOLARIDADE	OCUPAÇÃO
NN	F	56	casada	média-alta	2o. Grau completo	dona de casa
DC	F	58	viúva	média-alta	superior completo	profa. História
MC	F	61	divorciada	média-alta	superior completo	profa. Geografia
DL	F	61	casada	média	1o. Grau incompleto	massoterapeuta
NR	F	64	casada	média	1o. Grau incompleto	aposentada
RD	F	64	viúva	média	superior completo	aposentada
FR	M	64	casado	média	1o. Grau completo	vendedor
TR	F	64	casada	alta	superior completo	dona de casa
MM	F	65	viúva	média	superior completo	aposentada
MG	F	68	viúva	média	2o. Grau completo	aposentada
RP	F	68	viúva	média	1o. Grau incompleto	aposentada
JQ	M	69	casado	média	2o. Grau completo	aposentado
JS	F	75	viúva	alta	1o. Grau incompleto	dona de casa

A média de idade de nossos alunos é de 64 anos. Dentre eles, três sujeitos não constarão das transcrições de gravações das aulas por terem desistido do curso antes que tivéssemos iniciado a coleta de dados principal. Esses três alunos, contudo, serão considerados como sujeitos de nossa pesquisa por terem participado do início da construção do processo de aprendizagem, estando, inclusive, em alguns dados coletados tais como o diário do professor-pesquisador(DPQ), a entrevista inicial sobre motivações e atitudes (Q1) e, no caso de um deles, na primeira entrevista de avaliação do curso e de auto-avaliação(E1).

3.5.1.2 - O PROFESSOR-PESQUISADOR

O professor-pesquisador (PP), autor desta dissertação, formou-se em Letras (Língua Portuguesa) em 1987 e em Lingüística em 1989 pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). De 1984 a 1990 lecionou inglês como língua estrangeira na EI que configura o contexto principal desta pesquisa. De 1987 a 1990, o PP também acumulou a função de coordenador pedagógico na mesma EI. A partir de 1991, o PP passou a trabalhar com alunos particulares de diferentes faixas etárias e ocupações.

3.5.2 - CORPUS SECUNDÁRIO

3.5.2.1 - ALUNOS-SUJEITOS

A classe de alunos iniciantes onde fomos coletar os dados contava com catorze alunos em sua primeira lista de chamada. Esse número inicial de alunos foi subdividido com a abertura de uma outra classe para alunos iniciantes em outro horário. Ainda assim, houve uma relativa flutuação de alunos durante quase todo o semestre

letivo. Apresentamos abaixo um quadro somente com os alunos que efetivamente freqüentavam as aulas na classe por nós observada ao longo do semestre.

ALUNO	SEXO	IDADE	EST.CIVIL	CLASSE	ESCOLARIDADE	OCUPAÇÃO
DV	F	53	solteira	média	2o. Grau completo	aposentada
LV	F	55	casada	média	2o. Grau completo	aposentada
ND	F	61	casada	média-alta	2o. Grau completo	aposentada
MH	F	68	casada	média-alta	2o. Grau completo	dona de casa
MJ	M	69	casado	média	1o. Grau incompleto	aposentado
ML	F	72	viúva	média	2o. Grau completo	aposentada

A média de idade do grupo (63 anos) está, portanto, bem próxima da média de idade do grupo da EI (64 anos). Além dos alunos regulares acima, outros alunos foram registrados em nossas gravações em áudio e vídeo. Constam da aula aqui transcrita (vide apêndice) também os seguintes alunos: SS, SM, LD e LL.

3.5.2.2 - A PROFESSORA

No período da coleta de dados, a Professora (PN) cursava o segundo ano de Letras no próprio Instituto de Letras da UPIESP. A PN também lecionava inglês em uma escola de idiomas.

CAPÍTULO 4

CARACTERÍSTICAS DA CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO LE COM ADULTOS DA TERCEIRA IDADE

Descrever as características do processo de aprendizagem de L2 por adultos da terceira idade implica, necessariamente, analisar a construção do processo no seu ambiente mais natural: a sala de aula (Cavalcanti e Moita Lopes, 1991). Dado o caráter etnográfico de nossa pesquisa, contudo, a análise da construção desse processo aqui apresentada não se limita a esse ambiente. De certa forma, procuramos fazer uma leitura da realidade social na qual nossos alunos-sujeitos estão inseridos, realidade essa que passa pela sala de aula mas que não se restringe a ela.

Entendemos que, ao propormos a investigação dos aspectos dos fatores neurobiológico, lingüístico-cognitivo, afetivo e sociocultural que se manifestam na construção do processo de ensino e aprendizagem de L2 com adultos da terceira idade, não estamos analisando-os isoladamente, já que esses aspectos, muitas vezes, podem estar inter-relacionados.

A nossa análise, portanto, não segue necessariamente a ordem dos fatores acima descritos como foram apresentados no capítulo 2. Destacamos as características que se mostram mais aparentes na construção do processo de ensino e aprendizagem de inglês como LE com os alunos da terceira idade.

4.1 - PERFIL , MOTIVAÇÕES E ATITUDES DOS ALUNOS-SUJEITOS

Antes de iniciarmos o curso de inglês para a terceira idade, entrevistamos individualmente cada um dos alunos do Contexto Principal (CP) tendo como roteiro um Questionário sobre Motivação, Atitudes e Perfil Sociocultural (Q1 - vide apêndice)

parcialmente baseado no Questionário sobre Motivação e Atitudes de Viana (1990) que, por sua vez, foi adaptado do modelo de Reves (1987). Esse questionário também foi aplicado aos alunos do Contexto Secundário (CS), porém prescindimos das entrevistas individuais com os sujeitos para o seu preenchimento, isto é, os alunos do CS preencheram o Q1 de próprio punho.

Tanto os alunos do CP como do CS foram unânimes ao afirmar que sentem empatia pela língua inglesa. Quanto às atitudes em relação aos povos dos países dessa língua, as respostas também foram bastante positivas de um modo geral. A Inglaterra destacou-se como sendo o país que desperta nos alunos maior empatia. Estados Unidos e Austrália também foram citados como sendo aparentemente atraentes. Os adjetivos mais empregados para descrever os povos de língua inglesa foram: *organizados, desenvolvidos, limpos e unidos*. *Cultura e respeito* também foram dois dos conceitos mais associados a esses países.

Essas atitudes tão positivas dos alunos em relação à língua e à cultura dos povos de língua inglesa revelam, na verdade, um certo descontentamento desses sujeitos em relação ao nosso país. Durante a entrevista de preenchimento do Q1, os alunos não só elogiavam os países de língua inglesa como também faziam comentários sobre o Brasil, tais como “Este país não tem jeito” e “Isso aqui está cada vez pior”.

Aproveitando o ensejo, o PP indagou os alunos se eles se sentiam discriminados de alguma forma por serem da terceira idade. Em geral, os alunos responderam afirmativamente, lamentando principalmente a falta de respeito dos mais jovens para com os mais idosos. Segundo os alunos, no seu tempo havia muito mais respeito humano de um modo geral (ver também seção 4.3.1, mais adiante).

A seguir, apresentamos um resumo das respostas ao Q1 de cada aluno-sujeito²⁴. Procuramos também destacar as vozes dos alunos tendo em mente as

²⁴ Os alunos são identificados por duas letras maiúsculas. Seguem-se as indicações de gênero, idade e grau de escolaridade.

perguntas que lhes pareceram mais significativas e que, portanto, mereceram por parte deles uma maior ênfase nas respostas.

CONTEXTO PRINCIPAL

NN, F, 56, 2o. Grau completo - Insegura quanto à sua capacidade em aprender uma nova língua, NN estudou inglês, latim e francês no ginásio. NN gostaria de aprender o inglês para expandir seus conhecimentos. Segundo a aluna, o seu ingresso no curso serviria a ela também como um desafio no sentido de vencer a inibição. Seu marido e filhos apoiaram o seu ingresso no curso com um certo ceticismo, isto é, duvidando que a aluna pudesse de fato aprender o inglês na sua idade: (...) *mas eu vou provar pra eles que eu posso aprender inglês sim.*

DC, F, 58, superior completo - Aparentemente extrovertida, DC revelou o seu desejo em vencer um bloqueio em relação ao inglês em decorrência de uma experiência traumática com o idioma nos anos de escola. Embora a sua experiência com a língua francesa tenha sido mais favorável durante o ginásio, a aluna confessou ter sempre sentido dificuldades quanto à aprendizagem de novas línguas. A aluna também destacou a sua preocupação em manter a saúde mental: *olha...eu acho assim...a pessoa depois de uma certa idade precisa exercitar a mente...tem que forçar mesmo...senão meu filho...não vai.*

MC, F, 61, superior completo - Esta aluna ressaltou que no seu tempo de escola o ensino de línguas era bastante rigoroso, com muita tradução e estudos da literatura francesa. O seu maior objetivo com o atual curso de inglês era resgatar o que não havia sido para ela motivador durante o ginásio. MC gostaria de aprender o idioma para poder comunicar-se melhor em uma possível viagem ao exterior e, ao mesmo tempo, vencer

um preconceito por parte da sociedade que, segundo a aluna, não acredita que a aprendizagem seja possível na terceira idade: *ah...eu preciso vencer esse bloqueio e provar que eu consigo aprender o inglês...essa é a minha última chance...se eu não aprender eu vou achar que as pessoas são certas quando dizem que o velho é cabeça dura...né?*

DL, F, 61, 1o. Grau incompleto - Sem nunca ter estudado o inglês anteriormente, DL revelou que anos atrás havia cursado de dez a doze aulas de japonês através de um programa oferecido pela igreja Mórmon por ela freqüentada. Também através da igreja Mórmon ela viajou aos Estados Unidos em 1980 durante um breve período. Gostou da experiência mas admitiu que se sentiu perdida sem poder comunicar-se na língua. A aluna também revelou que gostaria de ingressar no curso de inglês tanto por gostar do idioma quanto para fazer novas amizades: *eu tou tentando buscar o meu espaço...sabe?...eu quero poder ter uma atividade que eu escolhi e gosto e é só minha...inclusive com pessoas da minha idade.*

NR, F, 64, 1o. Grau incompleto - Por ter freqüentado somente os quatro primeiros anos da escola primária, NR teve o seu primeiro contato com o ensino de língua estrangeira no início da década de 80 durante aproximadamente um ano e meio. Nesse período NR freqüentou um curso de inglês oferecido por uma escola de idiomas de Campinas. A aluna diz ter tido uma experiência favorável com o idioma, a qual gostaria de poder retomar com o curso na EI. Este curso significaria também para ela uma oportunidade de preencher o seu tempo livre. NR procurou também ressaltar alguns traços de sua personalidade: *eu já vou dizendo que eu pareço meio desconfiada...sabe?...é o meu jeito...eu não gosto de me expor assim...se tem um grupo grande de pessoas...entende?*

RD, F, 64, superior completo - Esta aluna relatou durante a entrevista de preenchimento do Q1 a sua experiência favorável com a aprendizagem do francês durante o ginásio em meados da década de 40. Em contrapartida, segundo ela, a aprendizagem de inglês havia sido desastrosa, já que se sentia perdida em aula por o curso constituir-se basicamente de leitura e tradução de textos. RD revelou ser uma pessoa inibida que gostaria de aprender a comunicar-se em inglês por incentivo de sua filha e para provar para si mesma que seria capaz de desenvolver uma competência comunicativa no idioma, ainda que minimamente, apesar de sua idade: *vai ser um desafio pra mim...ainda mais falar que é o que eu quero mas acho mais difícil...ainda mais na minha idade...mas com força de vontade...quem sabe?*

FR, M, 64, 1o. Grau completo - Casado com DL, FR resolveu ingressar no curso de inglês em parte por pressão da esposa. Assim como DL, FR revelou ter freqüentado de dez a doze aulas de japonês durante um programa de ensino desse idioma oferecido pela igreja Mórmon aos seus fiéis. FR relatou ser um auto-didata que consegue entender e falar o espanhol sem nunca ter freqüentado qualquer curso do idioma. Gostaria de aprender o inglês para expandir os seus conhecimentos. FR disse também ter reconhecido a importância de ter algumas noções básicas do inglês em função de sua única viagem aos Estados Unidos em 1980. Nessa ocasião, o aluno admitiu ter tido dificuldades em transitar pelo país por não conseguir comunicar-se no idioma: *olha...se eu falasse um pouquinho que fosse a gente teria aproveitado a viagem muito mais.*

TR, F, 64, superior completo - Extrovertida e tendo viajado várias vezes ao exterior, TR se mostrou bastante interessada em aprender o inglês como língua estrangeira. Sua experiência com o francês durante o ginásio foi ótima, mas com o inglês foi um pouco conturbada. Segundo TR, em apenas um ano a sua classe teve quatro professores

diferentes. A aluna atribuiu seus conhecimentos básicos do idioma às suas diversas viagens pelos países de língua inglesa, tais como Canadá, Estados Unidos e Inglaterra. Além do objetivo de aprender o inglês para poder utilizá-lo em suas viagens ao exterior, TR também alegou o seu desejo de preencher seu tempo livre com alguma atividade que pudesse lhe proporcionar novas amizades: *eu gosto de estar com as pessoas...acho bom aprender uma língua com as pessoas da minha faixa etária.*

MM, F, 65, superior completo - Fluente em francês e espanhol, esta aluna confessou ser apaixonada por aprender novas línguas. Sua experiência com o inglês durante os anos ginasiais, no entanto, não correspondeu às suas expectativas. A aluna diz ter sentido um verdadeiro abismo entre a excelente qualidade do ensino de francês e o ensino sofrível do inglês durante o ginásio. A oportunidade de poder aprender um novo idioma na terceira idade gratuitamente seduziu MM. Durante a entrevista de preenchimento do Q1, MM ressaltou o seu interesse em desenvolver a conversação em língua inglesa, já que esperava algo diferente do que havia visto durante a escola, cujo ensino visava prioritariamente a gramática, a tradução e a versão em língua inglesa: *falar...é isso viu professor que falta muito no ensino de línguas...pelo menos no meu tempo era só gramática e exercícios de tradução...e versão também.*

MG, F, 68, 2o. Grau completo - Segundo a aluna, a sua grande frustração foi não ter podido dar prosseguimento aos seus estudos rumo à universidade durante a juventude. Por imposição do pai, MG encerrou seus estudos após a Escola Normal. Seu grande desejo, no entanto, era poder fazer o curso de Letras em língua inglesa. Na entrevista de preenchimento do Q1, MG disse que esperava do curso de inglês na E1 poder resgatar um pouco sua auto-estima e, assim, poder sentir-se mais valorizada como pessoa. Durante a entrevista, MG enfatizou também que esperava que o professor fosse bastante

paciente com os alunos da terceira idade: *Eu espero que você tenha muita paciência...viu?...você sabe...na nossa idade a cabeça já não é mais a mesma...a memória já não funciona como antes...você vai ter que ter bastante paciência conosco.*

RP, F, 68, 1o. Grau incompleto - RP nunca havia estudado uma língua estrangeira formalmente. Compreende e fala o espanhol por ter tido avós e mãe espanhóis. Um de seus filhos vive nos Estados Unidos e por esse motivo RP já foi ao país duas vezes. A aluna acha o inglês importante mas admite ter conseguido se locomover nos Estados Unidos sem problemas graças ao seu conhecimento da língua espanhola. Relativamente inibida, RP gostaria de desenvolver mais a fala na língua inglesa. Durante a entrevista, a aluna frisou que temia não conseguir acompanhar o curso por ter freqüentado apenas os primeiros anos primários na escola: *Será que não vai me atrapalhar eu não ter estudado o ginásio...o colégio?*

JQ, M, 69, 2o. Grau completo - O aluno lembrou como o ensino de línguas no seu tempo de ginásio havia sido rígido e demasiadamente dirigido para a tradução e a gramática. JQ achou que o ensino de francês e inglês não foi para ele motivante e agora, na terceira idade, gostaria de aprender o inglês para ampliar os seus conhecimentos e também para ocupar o seu tempo livre. O aluno também afirmou que gostaria de aprender a comunicar-se em inglês apesar de se considerar um pouco inibido e introvertido de um modo geral. Segundo ele, sua decisão de ingressar em um curso de idiomas na sua idade deveu-se bastante à pressão da esposa para que ele se engajasse em alguma atividade intelectual. Durante a entrevista, JQ reiterou que temia se sentir prejudicado em aula por apresentar uma deficiência auditiva: *a minha preocupação é não acompanhar os colegas...é que eu já falei...eu não ando escutando muito bem...o ouvido ruim.*

JS, F, 75, 1o. Grau incompleto - Logo no início da entrevista, a aluna admitiu que decidira ingressar no curso de inglês por sugestão do filho e do neto que haviam visto a divulgação do programa em um jornal da cidade de Campinas. Por ter cursado somente o primeiro ano primário, JS nunca teve a oportunidade de aprender uma nova língua na escola. Com uma situação financeira bastante privilegiada, JS admitiu ter viajado muitas vezes ao exterior. Filha de espanhóis, JS compreende e fala o espanhol sem maiores problemas. A aluna disse que gostaria de aprender algumas noções básicas do inglês a fim de poder viajar ao exterior com menos dependência dos familiares e amigos. Durante a entrevista, JS revelou um temor em freqüentar as aulas de inglês por sentir que sua memória estava bastante deficiente. Em contrapartida, segundo ela mesma, por ter muito tempo livre ela poderia compensar a diminuição da memória com muito estudo em casa: *ai professor...xi a minha cabeça tá ruim...viu?...pra lembrar as coisas vai ser um sacrifício...tempo pra estudar eu tenho...tenho de sobra...quem sabe isso não ajuda...né?*

CONTEXTO SECUNDÁRIO

DV, F, 53, 2o. Grau completo - Esta aluna confessou sentir-se arrependida por não ter aproveitado algumas oportunidades que teve para aprender o inglês, língua esta de que ela gosta muito. DV se considera tímida e gostaria de poder desenvolver principalmente a fala em língua inglesa. No entanto, o seu temor em relação ao curso de inglês que estava por se iniciar era justamente que o professor falasse somente na língua-alvo em sala de aula. Ela disse que isso poderia constranger os alunos e por isso esperava que o professor apresentasse os conteúdos em língua inglesa de forma bastante dosada: (...) *que o professor não fale só inglês nas aulas, senão as pessoas que não têm conhecimento do idioma se sentirão constrangidas e poderão desistir do curso.*

LV, F, 55, 2o. Grau completo - Na condição de missionária de uma instituição evangélica norte-americana, LV sempre teve muito contato com a língua inglesa, embora tenha admitido que a sua inibição freqüentemente atrapalhava a sua comunicação com os falantes nativos de inglês. Com o curso de inglês, LV esperava poder diminuir um pouco essa inibição e aprender a língua de forma mais sistemática: *(...) eu me sinto ainda meio inibida (...) espero obter uma relativa prática no manuseio da língua inglesa.*

ND, F, 61, 2o. Grau completo - A aluna lembrou que durante o seu tempo de escola só havia estudado o francês. Por viajar constantemente ao exterior, ND disse ter aprendido algumas frases feitas em inglês que muito a auxiliaram em suas viagens aos Estados Unidos. A aluna gostaria de aprender mais a gramática da língua inglesa sem, no entanto, desprezar o ensino da fala. ND disse considerar-se relativamente desinibida, o que, para ela, poderia ajudar quanto à aprendizagem do idioma: *(...) gosto de falar muito (...) isso pode ajudar a aprender o idioma.*

MH, F, 68, 2o. Grau completo - Além de ter estudado inglês no tempo de ginásio, MH freqüentou uma escola de idiomas de Campinas por alguns semestres. MH disse gostar muito do inglês e que essa empatia aliada aos seus conhecimentos prévios da língua poderiam ajudá-la bastante quanto ao aprendizado do idioma durante o curso que estava por se iniciar. A aluna gostaria também de preencher seu tempo livre e fazer novas amizades: *(...) espero fazer mais amizades e é uma forma de ocupar a mente com algo que eu sempre gostei.*

MJ, M, 69, 1o. Grau incompleto - Um dos receios deste aluno era quanto ao ritmo das aulas de inglês. MJ confessou sua predileção por um ritmo mais lento que, segundo ele,

se situasse em harmonia com o ritmo dos alunos da terceira idade. Além de buscar preservar a sua saúde mental, MJ gostaria também que o ensino do idioma privilegiasse a fala em detrimento da gramática e da tradução. Por ter o primário incompleto e nunca ter freqüentado uma escola de idiomas, MJ disse que se sentiria satisfeito se aprendesse o mínimo que fosse em aula: *Espero sacar pelo menos 25% e isto me bastaria.*

ML, F, 72, 2o. Grau completo - Esta aluna já havia estudado três idiomas anteriormente. O inglês e o francês haviam sido dados na época do ginásio há sessenta anos. O espanhol, por sua vez, ela havia estudado mais recentemente em um curso particular. Com o curso de inglês agora oferecido, ML esperava poder relembrar muito do que fora aprendido no ginásio. A aluna disse também que esperava poder desenvolver mais a fala na língua-alvo durante o curso. Um dos receios de ML quanto ao curso era quanto ao ritmo das aulas: *Somente penso que, no início da aprendizagem, o professor deveria falar mais devagar na aula para que possamos acompanhar, entender e gravar.*

Em suma, os motivos pelos quais os alunos se interessaram em aprender o inglês como língua estrangeira são basicamente os seguintes:

MOTIVAÇÃO PARA APRENDER O INGLÊS	NO. DE MENÇÕES (CP E CS)
Usar o idioma em viagens ao exterior	07
Por gostar do idioma	05
Para preencher o tempo livre	05
Como um desafio para si mesmo	05
Para expandir os conhecimentos gerais	04
Para manter a saúde mental	02

Em uma análise preliminar, podemos observar que a maior parte dos alunos apresenta uma combinação das motivações integradora e instrumental (van Els et al, 1984; Brown, 1994) para aprender o inglês, ou seja, esses alunos desejam aprender o idioma para poderem usá-lo em uma possível viagem ao exterior e/ou porque apreciam e desejam expandir os seus conhecimentos sobre o idioma e a cultura dos povos de língua inglesa de um modo geral. Esse tipo de motivação combinatória intrínseca é bastante freqüente entre os adultos que se engajam na aprendizagem de línguas estrangeiras (vide seção 2.3.1).

Já os demais motivos apresentados, isto é, passar o tempo, manter a saúde mental e encarar a aprendizagem como um desafio nos parecem mais peculiares aos adultos da terceira idade. Há também aí um caráter combinatório de motivação, mas que desta vez se refere mais aos aspectos intrínsecos e extrínsecos da mesma. De certo modo, alguns alunos da terceira idade desejam desafiar a crença da sociedade (leia-se também família) de que envelhecer significa, entre outras coisas, definhar e esclerosar (Friedan, 1993; Preti, 1991). E se, por um lado, parte do próprio aluno esse desafio que a aprendizagem lhe representa, a imagem da velhice como definhamento, por outro lado, funciona como uma espécie de pressão externa, uma espécie de cobrança do meio no qual o aluno-sujeito (con)vive.

Na primeira Entrevista de Auto-Avaliação e de Avaliação do Curso (E1), dois meses e meio após o início do curso no contexto de ensino do corpus principal (CP), duas alunas mencionaram espontaneamente que as suas expectativas quanto ao "desafio" que elas haviam decidido encarar ao ingressar no curso haviam sido correspondidas até aquele momento:

É reconfortante aprender uma língua na minha idade. E pensar que eu me julgava incapaz... (DC: E1-CP)

É um desafio aprender depois dos 60 anos, mas vale a pena.
(MG: E1-CP)

À medida que os cursos (CP e CS) foram sendo desenvolvidos, pudemos observar que as aulas de inglês estavam surtindo nos alunos uma espécie de efeito terapêutico, socializador. Embora alguns deles já tivessem mencionado que gostariam de aprender uma nova língua para poder ocupar o tempo livre e/ou manter a saúde mental, podemos dizer que todos os alunos estavam ali, na sala de aula, primordialmente em uma busca de socialização. Reproduzimos abaixo alguns trechos de depoimentos dos próprios alunos coletados durante dois diferentes momentos da construção do processo de ensino/aprendizagem de inglês como LE:

Falta agora a gente marcar um chazinho, né? (DC: E1-CP)

- 98 DL: *isso...mas pra mim isso aqui é terapia*
 99 PP: *que bom...que bom*
 100 DL: *sair da minha casa...vir pra cá...conviver*
 101 PP: *dar umas risadas...né?*
 102 DL: *((risos)) isso...pra mim é uma terapia...eu venho*
 PP: | *que bom...vamos*
 | *continuar*
 pra cá...tentar aprender... então pra mim...isso aí
 PP: | *que bom...é importante*
 é o meu lazer...é o meu espaço...muito importante

(Trecho da TAO 2 - CP)

Assim, além do aspecto aprendizagem, as aulas de inglês para a terceira idade servem aos alunos como uma tentativa de eles não ficarem à margem da sociedade, ou seja, restritos aos cursos que a sociedade julga serem os mais adequados a eles, tais como pintura, bordado, culinária etc. Não estamos desmerecendo esses cursos, pois reconhecemos que eles são também potencialmente terapêuticos e socializadores. Mas, é inegável o apelo de modernidade, de instrumento tecnológico que a língua inglesa exerce nas pessoas hoje em dia:

Ih meu filho...hoje em dia quem não sabe inglês tá por fora.

(RD: E1-CP)

81 TR: *é...porque a língua internacional é o inglês*

85 TR: *.....
agora é tu::do em inglês aqui*

(Trecho da TAG 1 - CP)

(...) com essa coisa toda de computador, de tecnologia, tem que saber o inglês se a pessoa quiser um lugar melhor ao sol...concorda?

(comentário de uma aluna, ND, em conversa informal entre alunos e pesquisador durante intervalo de aula em 31/05/94 - CS)

Portanto, estudar inglês na terceira idade pode servir aos alunos-sujeitos não somente como uma forma de fugir do confinamento social, mas também como um meio dos mesmos se manterem contemporâneos às expectativas da sociedade brasileira de se intregar ao mitificado "primeiro mundo".

4.2 - A QUESTÃO DO MÉTODO DE ENSINO

Como vimos na seção 3.4.1, os métodos comunicativos têm como parte de seus objetivos privilegiar o uso ao invés da forma e focalizar o sentido promovendo a interação entre os alunos na língua estrangeira (Almeida Filho, 1993). Tanto na EI (CP) como no IL(CS), a abordagem que orienta os professores quanto aos procedimentos pedagógicos em sala de aula, aos métodos utilizados, é declarada comunicativa.

No caso do IL, a professora (PN) segue um planejamento que foi definido conjuntamente em reuniões prévias com a presença dos professores e da coordenadora do curso de inglês para a terceira idade. O livro adotado declara uma abordagem

comunicativa cujo objetivo principal, segundo os autores, *é ensinar a competência comunicativa, isto é, a capacidade de comunicação em língua inglesa de acordo com a situação, o propósito e os papéis dos participantes* (Richards, Hull & Proctor, 1991: 01)²⁵.

O material dos autores acima citados suscita interesse e é coerente com a abordagem proposta no livro do professor. O livro é também rico em insumos variados e relevantes e aqui reside um dos problemas para os alunos da terceira idade, pois os mesmos não conseguem assimilar a quantidade de informações focalizadas aula após aula. Por haver um planejamento a ser seguido que pressupõe que um certo número de páginas seja dado a cada aula, o professor acaba confrontando-se com uma ditadura do livro didático.

Uma solução encontrada pela professora e com o aval da coordenação do curso foi subverter o livro didático quanto às atividades propostas, ou seja, modificar as atividades que estivessem muito acima do nível de competência lingüística dos alunos, tentando manter o insumo no nível considerado ótimo, isto é, no nível $i + 1$ (Krahsen, 1985).

Como veremos na próxima seção, as conversas paralelas na língua materna entre os alunos da terceira idade são freqüentes. Isso incomoda bastante a professora e acaba fazendo com que ela evite as tarefas onde os alunos tenham que trabalhar em pares ou grupos, pois nestas a língua-alvo só é utilizada pelos mesmos quando as atividades são de leitura de diálogos do livro. Assim, a interação na língua-alvo, quando ocorre, é basicamente do tipo professor-aluno(s).

Quando há dificuldade por parte dos alunos em compreender o insumo na língua-alvo, a professora se vê impelida em recorrer às técnicas mecanizantes de ensino de línguas, tais como as longas repetições em coro de itens lexicais.

²⁵ (...) to teach communicative competence - that is, the ability to communicate in English according to the situation, purpose, and roles of the participants.

Dessa forma, quer nos parecer que o método utilizado pela PN com os alunos da terceira idade do IL é predominantemente comunicativizado, ou seja, constitui-se basicamente de atividades aparentemente comunicativas mas estruturalistas em sua essência.

Por estar realizando um trabalho independente (vide seção 3.4.1), o professor da EI (CP) tem total liberdade para conduzir as aulas no ritmo dos alunos, isto é, sem a imposição de um planejamento que deve ser seguido. A abordagem adotada também é declarada comunicativa, como mencionamos anteriormente.

Neste contexto de ensino não foi adotado um livro didático. O material empregado é basicamente artesanal, isto é, produzido pelo próprio professor. Muitos dos temas trabalhados em sala de aula, aliás, foram propostos pelos próprios alunos.

O professor estimula a interação entre alunos na língua-alvo através de tarefas onde os mesmos precisam trabalhar juntos para completar um quadro de informações, por exemplo, ou em atividades onde o aluno expõe para a classe algum conhecimento seu que ele queira compartilhar com os colegas, como uma receita de bolo, por exemplo. Ainda assim, em diversos momentos o PP também recorre a técnicas rotinizantes de ensino quando os alunos apresentam alguma dificuldade em compreender o insumo dado, como veremos mais adiante (seção 4.4).

4.3 - A INTERAÇÃO NA SALA DE AULA

Uma vez construído o quadro de alunos-sujeitos e suas expectativas, motivações e atitudes em relação à língua inglesa e ao curso propriamente dito e descrito o método de ensino de LE nos dois contextos, partimos agora para uma análise dos fatores mais aparentes na construção do processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira com os adultos da terceira idade em seu ambiente mais dinâmico: a sala de aula.

Veremos que o fato de os alunos da terceira idade encararem as aulas de inglês prioritariamente como um espaço para o contato social acarreta consequências bastante peculiares à interação em sala de aula. Em primeiro lugar, apresentamos a aparente indisciplina dos alunos-sujeitos nos momentos de interação entre os mesmos e em segundo lugar, e igualmente importante, procuramos mostrar a recorrente digressão entre professor e alunos quanto ao foco da interação. Em seguida, tratamos da questão da diminuição da memória e seus efeitos e implicações para a conduta do professor em sala de aula. Por último, apresentamos alguns momentos mais ricos da construção do processo de ensino e aprendizagem de LE no CP.

4.3.1 - A POSTURA DO ALUNO

Como vimos anteriormente, os alunos-sujeitos tanto do CP como do CS encaram as aulas de inglês primordialmente como uma forma de contato social. Se essa postura ocorre também entre crianças, adolescentes e adultos mais jovens, isso seguramente acontece em menor escala. A maioria das crianças e dos adolescentes, por exemplo, não é matriculada em cursos de inglês simplesmente porque assim o deseja, mas porque assim querem os seus pais. Quanto às aulas de inglês na escola, assim como para todas as demais matérias, o caráter de obrigatoriedade é ainda maior.

Na idade adulta a obrigatoriedade da aprendizagem de línguas deixa de partir de instituições como família e escola e passa a existir por motivação interna, não raramente ligada ao mercado de trabalho, por exemplo. Na terceira idade, essa obrigatoriedade, se não deixa de existir, seguramente torna-se mais tênue. É natural, portanto, que pela sua não-obrigatoriedade as aulas de inglês sirvam aos nossos alunos-sujeitos também como local de lazer, de bate-papo, conforme apontado na seção anterior.

O que Bosi (1994) chama de "memória social", também ocorre aqui com os alunos da terceira idade. Há sempre uma estória a ser contada, uma lembrança a ser desfiada. O passado, o nostálgico "ontem" é constantemente evocado e comparado com o presente, com o "hoje" (Preti, 1991) :

- 370 MM: *yes I go...I went to Lisboa*
 371 PP: *LISBON*
 372 TR: *LISBON*
 373 MM: *Lisbon it is sympathique ([sêpa'tik])...like Brazil...I like...Lisboa...remember me...Santos...é...nineteen fif/fifty...cinquenta*
 374 PP: *ok...Santos in the fifties...Santos in the fifties*
 TR: *Lisboa is a very beautiful city...it's very beautiful city*
 375 PP: *I don't know...I just know Spain and Denmark*
 376 MM: *I liked the bondes...como é...tramway?*
 377 PP: *yes...tramway or also CABLE CAR...yeah?*
 378 DL: *()*
 379 MM: *like the...one and the other...like Santos cinquenta anos atrás*

(Trecho da TAG 2 - CP)

Freqüentemente, essa nostalgia das conversas entre os alunos em sala de aula é marcada por um tom mais crítico. Esse posicionamento crítico, aliás, se faz bastante presente não só nas conversas informais antes e depois das aulas, mas também durante as recorrentes conversas paralelas nas aulas. Saudosistas, os alunos fazem comentários constantes sobre como o país mudou, como as pessoas perderam o respeito pelos mais velhos e, enfim, como o Brasil é socialmente injusto e culturalmente pobre em relação aos países desenvolvidos:

- 31 ND: *e o nosso dinheiro...hein gente...que bonitinho hein?*

 33 ND: *eu acho assim que o brasileiro não devia ir mais ninguém votar...á eles iam pensar o que que será que tá errado*

(TAG-CS)

Campinas já não é a mesma de quarenta anos atrás.

(MG: comentário em reunião informal após aula - DPQ-CP, 24/05/95)

Essa visão crítica que o sujeito da terceira idade possui em relação ao cotidiano, o seu gosto pelo bate-papo e a vontade de dividir com os colegas e professores suas observações, reminiscências de um "tempo melhor" (Preti, 1991), suas inquietações, causam um efeito de aparente indisciplina na sala de aula. As conversas paralelas são geralmente muitas e freqüentes (ver também as transcrições de aulas gravadas no apêndice) e em vários momentos o professor chama a atenção dos alunos:

A professora chama a atenção dos alunos que não param de conversar. Depois de várias tentativas ela finalmente consegue fazer com que os alunos olhem para ela.

(Anotação de Campo - DPQ - CS, 17/05/94)

- 275 PN: *here...mas eu tô curiosa...viu?...essas fotos são passadas há meia hora*

 716 PN: *people...let's repeat...ó ((batendo palmas))...come on...let's repeat ((tentando atrair a atenção dos alunos))...ONE*

 901 DV: *"b" o quê falou?*
 902 LV: *cinquenta*
 903 PN: *tavam falando...num escutaram*
 904 ND: *quinze*
 905 LV: *eu entendi cinquenta*
 906 PN: *you have to pay attention...people*

(Trechos da TAG - CS)

Em decorrência desse tipo de comportamento em sala de aula, os alunos, às vezes, são tratados pelo professor como se fossem crianças ou adolescentes "mal educados" :

- 241 PP: *ninety years old too?*
 242 TR: *ninety years old*
((várias conversas paralelas))

- 243 PP: *ok class?...OK? ((falando alto na tentativa de obter a atenção dos alunos))...OK CLASS?...HEY...FISH MARKET...PLEASE((risos))...Ô MERCADÃO DE PEIXE ((risos))*
- 384 DC: *.....
é que eu tava aqui...pensando
((várias conversas paralelas))*
- 385 PP: *CLASS...PLEASE...LITTLE GIRLS...QUIET
PLEASE...vamos recapitular...eu tava dizendo o
seguinte...nos Estados Unidos...é:.....self-
employed...autônomo
(Trechos da TAG 1 - CP)*

A professora parece um pouco mais irritada com as conversas dos alunos. Ela pede para que os alunos ouçam o que é dito na fita. Durante o exercício alguns alunos continuam conversando. Ela chama mais uma vez a atenção de todos. Volta a fita, pede para uma aluna ouvir e repetir. A aluna (LV) olha para a frente, ouve e repete. A professora agradece e pergunta, ainda em inglês, se é chiclete o que LV tem na boca. A aluna confirma se "bubble gum" é chiclete. A professora responde que sim e pede a ela que o jogue fora. A aluna, constrangida, obedece e pede desculpas.

(Anotação de Campo : DPQ-CS, 17/05/95)

Embora o aluno da terceira idade aparentemente mostre-se ocasionalmente "indisciplinado" como um aluno adolescente, a rebeldia, o sarcasmo e a agressividade deste último (cf. Macowski, 1993) não são elementos típicos do seu comportamento e tampouco do seu discurso. Aliás, em vários momentos os alunos-sujeitos criticam e ironizam a sua própria postura em sala de aula:

- 11 ND: *a RT...chorou pra comprar um (carro)...ganhou...e anda com...anda que nem uma coisa e não aparece na aula*
- 12 ?AL: *()*
- 13 ND: *só na hora de assinar...mas é um barato*
- 14 MJ: *quando alguém não assina pra ela...né?*
- 15 ND: *eu acho isso TÃ::O engraçado...isso é coisa de criança...imagina...e é da TERCEIRA IDADE*
- 283 LL: *.....
no intervalo que é pra vim historinha...meninas*
- 284 ND: *essas meninas são desatentas ((risos))*
- 285 PN: *vou colocar de castigo...hein?*
-

- 1464 ND: *nós somos muito criancinhas*
 1465 PN: *são muito criancinhas*
 1466 ML: *é*
 1467 PN: *ok*
 1468 SS: *babies*
 1469 ND: *baby*

(Trechos da TAG - CS)

É interessante notar também como essa auto-ironia de alguns alunos reflete, na verdade, uma expectativa que a sociedade tem em relação ao comportamento do idoso de um modo geral, como se a velhice fosse, de fato, uma segunda infância. Nos trechos acima transcritos podemos verificar como os alunos cobram dos próprios colegas e de si mesmos uma postura mais “adequada” à idade (ver discussão a respeito no próximo capítulo). Os professores (PP e PN), por outro lado, reforçam essa cobrança ao tratarem os alunos como “crianças indisciplinadas” que precisam ser chamadas de “little girls” e que não devem mascar “chiclete” em sala de aula.

4.3.2 - DIGRESSÃO NO FOCO DA INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO(S)

Como pudemos ver acima, a interação entre os alunos da terceira idade na sala de aula é muito freqüente e, na grande maioria das vezes, ocorre na própria língua materna. A reação do professor, então, se constitui em chamar a atenção dos alunos para si, tratando-os, às vezes, como crianças indisciplinadas.

Essa aparente indisciplina e a conseqüente reação do professor podem ser interpretados como resultados de um certo conflito de objetivos e interesses entre alunos e professor. Vejamos os seguintes excertos das aulas gravadas:

- 193 PN: *que chique...o...SS is a new student*
 194 SS: *digue-me...olha o português...digue-me*
 195 PN: *yes ((risos))...it's her first day...what do you do on*
 Fridays?
 196 ML: *xi::*
 197 PN: *Fridays*

- 198 SS: *sexta-feira?...como é que eu falo pra ela que eu*
faço QUITUTES?
 199 PN: *quitutes?*

 202 SS: *bolo...pudim...doces...pães*
 203 PN: *snacks*
 204 SS: *eu tiro o dia pra fazer isso*
 205 PN: *I make*
 206 SS: *sexta-feira*
 207 PN: *I make*
 208 SS: *eu me dedico à cozinha pra fazer QUITUTES*

(Trechos da TAG - CS)

- 189 PP: *right?...so we have...our father...and our*
mother...ok?...and then we have...a brother...a
sister...right?...yeah?...and IF our mother has a
brother...ok?...oops...wrong place ((o professor
desenha na lousa o irmão da mãe ao lado do
marido))...ok?((desenhando a figura ao lado da
mãe))
 190 NR: *aquela moça na novela das seis...ela tem dois*
maridos vivos ((referindo-se à novela "Sonho Meu"
exibida pela Rede Globo de Televisão na época))
 191 RP: *não...mas um casou na igreja e outro no civil...é*
por isso
 192 NR: *dois maridos*
 193 MM: *é...(dá na mesma)*
 194 PP: *ANYWAY...father mother...ok?...so...and then*
suppose...the mother...my mother has a
brother...ok?...so he is MY?

(Trecho da TAG 1 - CP)

Podemos observar em ambos os trechos que há uma digressão quanto ao foco da interação entre professor e alunos. O professor deseja que os alunos se concentrem na forma e no uso da língua alvo. Entretanto, a atenção dos alunos está essencialmente voltada para o tópico da conversação. Logo, está criado o conflito: o professor quer cumprir a sua função de gerenciador de insumos da língua-alvo na sala de aula; os alunos querem socializar, conversar na própria língua materna.

Obviamente, esse tipo de conflito não ocorre em todos os momentos onde há interação, mas, certamente, ocorre em maior ou menor escala em praticamente todas as aulas. No contexto de pesquisa do corpus principal (CP), por exemplo, podemos observar essa digressão no foco da interação professor-aluno também nas sessões de avaliação oral individual, conforme pode-se verificar abaixo no trecho de uma das transcrições:

- 101 PP: *in São Paulo...air conditioning...he works in the air conditioning business*
 102 DC: *air conditioning...air conditioning...só que ele tá começando agora...tá tentando fazer uma coisa por ele mesmo*
 103 PP: *good*
 104 DC: *ele faz de TUDO...é um bom mecânico...é um bom pintor...é um bom encanador...ele faz tudo...ele é muito manual*
 105 PP: *he's a HANDYMAN*
 106 DC: *handyman (['h nd m n])?*
 107 PP: *hanDYman...handyman...there's a song by James Taylor*
 108 DC: *tem uma música sim...acho que é por aí...cê tem que partir pr'aquilo que você SABE fazer...o que você sabe fazer você vai saber mandar...eu acho que tá muito certo*

(Trecho da TAO 2 - CP)

Nos três trechos acima, os alunos demonstram compreender perfeitamente os insumos na língua-alvo dados pelo professor. Suas competências comunicativas, embora incipientes, poderiam permitir-lhes arriscar suas respostas ou comentários na língua-alvo, dada a insistência do professor para que eles assim procedessem. Apesar disso, os alunos privilegiam o tópico da interação discorrendo sobre o assunto na língua materna.

Se os alunos se matricularam nas aulas de inglês por livre iniciativa e se eles alegaram querer aprender o idioma para a comunicação, por que a dificuldade recorrente do professor em obter a produção (output) na língua-alvo? Qual o papel que o professor

pensa estar assumindo diante dos alunos? E qual o papel que os alunos esperam que professor assuma diante deles?

O que parece existir, na verdade, é um confronto entre os objetivos e interesses declarados pelos alunos em aprender o inglês como LE e os seus objetivos e interesses desejados de fato. Soma-se a isso uma certa insegurança do professor quanto ao seu papel em sala de aula diante de um público com o qual ele não está acostumado.

Os alunos trazem em sua cultura de aprender a consciência da existência de uma assimetria entre professor e alunos, assimetria essa que eles próprios vivenciaram muito bem no seu tempo de escola quando o professor era visto e, repetindo o que já foi dito na seção 2.4.2, também se fazia ver como a fonte absoluta do saber na sala de aula. Talvez seja essa a assimetria que, agora inconscientemente, eles procuram apagar com o uso insistente da língua materna na sala de aula.

O professor, por sua vez, também traz consigo uma cultura de aprender e ensinar e, talvez influenciado pelas novas tendências de ensino de línguas e por quaisquer outros motivos que não possamos julgar, tenta conscientemente passar aos alunos uma imagem de que a relação professor-alunos na sala de aula não precisa ser tão assimétrica. Mas, ao sentir que o seu papel de “provedor” de insumos da língua-alvo está sendo inócuo, o professor parece reincidir na posição de que a melhor forma de trabalhar com os alunos talvez seja através da manutenção da assimetria em sala de aula. Uma assimetria, aliás, que ele inconscientemente nunca abandonou e que, provavelmente, não precise necessariamente abandonar para garantir a aprendizagem dos alunos.

4.3.3 - A QUESTÃO DA DIMINUIÇÃO DA MEMÓRIA

No Q1 os alunos-sujeitos foram perguntados se haveria, na opinião deles, algum aspecto pessoal que viesse a ser um empecilho para a aprendizagem da língua-alvo. Dos dezenove questionários respondidos (treze da EI e seis do IL) apenas três responderam negativamente. Os demais sujeitos apontaram pelo menos um fator que poderia prejudicar a aprendizagem de língua estrangeira. As menções mais frequentes foram as seguintes:

EMPECILHOS PARA APRENDER UMA LE	MENÇÕES (CP e CS)
Diminuição da capacidade de memória	06
Diminuição da acuidade auditiva	03
Escolaridade insuficiente	02
Dificuldade com a pronúncia em LE	02

Antes do início do curso no CP(EI), cinco alunos citaram a diminuição da memória no Q1 como um possível obstáculo para a aprendizagem de língua estrangeira. Na primeira entrevista de auto avaliação (E1-CP), no entanto, nove dos onze alunos entrevistados mencionaram a questão da memorização como sendo um problema para eles.

Aliás, um procedimento bastante característico dos alunos da terceira idade em sala de aula é anotar tudo que é escrito e dito pelo professor, mesmo nos momentos em que este diz aos alunos que isso não é necessário. O caderno parece funcionar para os alunos como uma garantia de memória da qual eles não podem prescindir. Questionada sobre o porquê de tantas anotações em seu caderno, uma aluna respondeu ao professor:

(...) mas se eu não escrevo tudo eu não consigo lembrar depois...é o único jeito de enfiar na cabeça o que você ensina
(MC: E1)

A preocupação com a diminuição da memória é tão acentuada entre os alunos da terceira idade que vários deles, durante a E1, chegaram a sugerir ao PP que fossem dados outros tipos de exercícios que pudessem estimular a memorização, tais como a repetição exaustiva de itens lexicais em sala de aula, por exemplo.

No CS (IL) também podemos observar esse mesmo tipo de solicitação por parte de um aluno-sujeito, conforme o seguinte trecho da aula gravada:

- 1264 LD: *eu acho que a gente teria que estudar mais um pouco essas pronúncia...eu não tô entendendo nada*
1265 ?AL: *()*
1266 LD: *não...ela falava e a gente gravava...mais...vezes*
1267 PN: *LD...é assim mesmo que você grava*
1268 LD: *não...assim não grava não*
1269 PN: *sim senhora*
1270 LD: *melhor você colocar aí de um a dez e a gente gravar...o som...aí depois... ver como é que escreve...aí tudo bem*
(Trecho da TAG - CS)

Um primeiro julgamento poderia sugerir que a melhor maneira de garantir a memorização de conteúdos ensinados talvez fosse através de técnicas audiolingualistas de ensino de línguas, como sugeriram alguns alunos-sujeitos . No entanto, embora válidas em situações específicas, essas técnicas nem sempre parecem garantir aos alunos da terceira idade a compreensão de um insumo predominantemente fonético, como veremos mais adiante.

A memorização de sons em línguas passa diretamente pela questão da compreensão, da acuidade auditiva ligada à memória sensória (Klatzky, 1988). Vimos no Capítulo 2 (Seção 2.2.4), que a partir de 30 anos de idade ocorre no homem uma diminuição gradativa da acuidade auditiva (Miller, 1979) e que na terceira idade há uma

- 1096 ML: *ty?*
 1097 PN: *ty...ty...yes*
 1098 SM: *()*
 1099 PN: *no...FIFTY...FORTY-FOUR*
 1100 ML: *como?...repete... por favor*
 1101 PN: *repeat... please?*
 1102 ML: *eu não entendi*
 1103 PN: *eu sei...repeat...please*
 1104 ML: *repeat...please*
 1105 PN: *FORTY-FOUR*
 1106 ML: *forty-four...forty-four*
 1107 PN: *THIRTY*
 1108 ML: *péra um pouquinho ((risos))...sorry ((risos))*

(Trechos da TAG - CS)

Já no longo trecho abaixo, além da dificuldade com a pronúncia os alunos do CP apresentam também uma certa dificuldade quanto aos significados dos itens lexicais apresentados:

- 01 DC: *antes de você começar...eu tenho ainda uma dúvida que ficou da aula passada*
 02 PP: *sure...go ahead*
 03 DC: *é:...aquela diferença de pronúncia de viúvo...viúva*
 04 MC: *window né?*
 05 PP: *wait a minute...wait a minute...viúva é WIDOW...WIDOW*
 06 TR: *viúvo é diferente...num é?*
 07 MC: *ai que é window?*
 08 PP: *widower...widower*
 09 TR: *é só botar E ERRE*
 10 PP: *widow...widower ((o professor escreve as palavras na lousa))*
 11 MM: *viúvo é embaixo?*
 12 TR: *é...viúvo é embaixo*
 13 PP: *ok?...ai pra falar enviuvado ou enviuvada...widowed...widowed*
 14 TR: *widowed*
 15 PP: *ok?...não vai por o ene...não é WINDOW...não é WINDOWED*
 16 DC: *olha...então eu perdi...desculpa eu perdi...o de cima é wi/widow...é o quê?...janela?...não*
 17 TR: *ai Jesus ((risos))*
 18 PP: *no...janela... WINDOW...window ((escrevendo a palavra na lousa))*
 19 DC: *window...certo*
 20 PP: *ó...WIDOW*
 21 DC: *widow*

- 22 PP: *widower*
 23 DC: *certo*
 24 PP: *ok?...and for both...enviuado...digamos assim...WIDOWED*
 25 MC: *como que é a pronúncia?...não vai ficar brava outra vez...viu TR?...quando a gente dá uns fora...a TR fala assim "ai meu Deus"*
 TR: | NO...imagina
 26 PP: *ela tá brincando ((risos))...ó...class ((os alunos*
 MC: *[mas agora como é que é viúva?*
falam ao mesmo tempo))...ó...WINDOW...WINDOW
 27 MC: *wi/ peraí...deixa ver se eu peguei*
 28 PP: *WINDOW...everybody...WINDOW*
 29 ALS: *WINDOW*
 30 PP: *WINDOW*
 31 ALS: *WINDOW*
 32 PP: *WINDOW*
 33 ALS: *WINDOW*
 34 PP: *WINDOW*
 35 ALS: *WINDOW*
 36 PP: *WIDOWER*
 37 ALS: *WIDOWER*
 38 PP: *é a mesma coisa ó...WINDOW*
 39 ALS: *WINDOW*
 40 PP: *agora faz assim...ER...ER*
 41 ALS: *ER...ER*
 42 PP: *lá da terra da dona RP...lá de Piracicaba ((referindo-se ao fonema retroflexo /r/))... widowER*
 43 ALS: *WIDOWER*
 44 PP: *COME IN ((pedindo para a aluna que chegou atrasada entrar))*
 45 NN: *excuse me*
 46 PP: *don't worry...please...have a seat*
 47 MM: *lá embaixo...enviuar?*
 48 PP: *just a second*
 49 MM: *I have a doubt*
 50 PP: *you have a doubt?...just a second ((caminhando em direção a aluna))*
 51 MM: *enviuado? ((mostrando a palavra "widow" escrita no caderno))*
 52 PP: *no no...WIDOWED é enuiuado...enuiuada*

(Trecho da TAG 1 - CP)

No trecho acima podemos observar ainda que a apresentação desnecessária de um quarto item lexical ("widowed") por parte do PP causa uma certa confusão entre

os alunos. Diante dessa inquietação, o professor apela para a repetição em coro dos itens lexicais a fim de garantir que os alunos finalmente compreendam e internalizem o insumo dado. A estratégia parece funcionar no tocante à disciplina. Quanto à internalização do insumo, não se pode dizer que a técnica do professor tenha, de fato, funcionado para todos os alunos:

- 59 RD: *ó((a aluna levanta-se e caminha até a lousa))...viúva ((apontando para a palavra "widow"))...viúvo((apontando para a palavra "window"))... e o outro é...janela((apontando para a palavra "widowed"))*
- 60 PP: *((risos)) AH:: PAY ATTENTION THEN...WIDOW*
RD: *[como é que pronuncia?*
- 61 ALS: *((alguns alunos dizem "window" e outros dizem "widow"))*
- 62 PP: *Wi...não tem ene não...não nasaliza...Wldow*
- 63 ALS: *widow*
- 64 PP: *WIDOW*
- 65 ALS: *WIDOW*
- 66 PP: *aqui ó ((apontando para a palavra "window" na lousa))...WINDow*
- 67 ALS: *WINDOW*
- 68 PP: *WINDOW*
- 69 ALS: *WINDOW*
- 70 PP: *aqui ó ((apontando para a palavra "widow" na lousa))...não nasaliza ó...WIDOW...WIDOW*
- 71 ALS: *((alguns alunos repetem a palavra "window"))*
- 72 PP: *não nasaliza...é como "oui" em francês...OUI...OUI...Wldow*
- 73 DC: *widow*
- 74 PP: *aquí...WIN::dow*
- 75 ALS: *window*
- 76 PP: *right?*
- 77 MM: *por falar em francês...hoje saiu um artigo...a França está em pé de guerra com...com a*
PP: *[ah::...o inglês*
invasão do inglês...toda propaganda deverá ser em francês e nada de inglês...e é isso...deve-se conservar a língua nacional

(Trecho da TAG 1 - CP)

O professor parece ficar impaciente diante da dificuldade dos alunos quanto às diferenças de pronúncia e de significado dos itens lexicais, uma vez que são gastos mais de setenta turnos com a questão. O que ele parece não entender é que o problema não está exatamente nas diferenças, mas sim nas semelhanças fonéticas entre quatro vocábulos até então descontextualizados, desprovidos de sentido.

Vimos anteriormente que o insumo deve ser altamente relevante e significativo para que ele passe da memória de curto prazo (memória temporária) para a memória de longo prazo (memória permanente). Mas, antes de atingir a memória de curto prazo, onde é analisado e interpretado, o insumo precisa passar pelo estágio de codificação acústica, isto é, pela memória sensória (memória imediata). Se há falhas nesta, todo o processo de memorização ou pode ficar comprometido ou pode simplesmente não acontecer.

Dentre os treze alunos-sujeitos do contexto de ensino primário (CP), três abandonaram o curso de inglês alegando dificuldades em acompanhar as aulas. Coincidentemente, os três alunos desistentes foram aqueles que mencionaram no Q1 estarem sofrendo uma diminuição acelerada da acuidade auditiva. Esses três alunos também estão entre os cinco alunos do CP que alegaram possuir problemas com a memória.

Portanto, não devemos nos esquecer que na terceira idade, além da diminuição do desempenho da memória curta, há também a questão da diminuição da acuidade auditiva, como vimos na seção 2.4. São fatos que precisam e devem ser levados em conta pelo professor na sua prática em sala de aula. Exercícios de repetição em voz alta, embora aparentemente práticos, devem ser conduzidos com moderação. Do contrário, o aluno da terceira idade pode cansar-se e/ou sentir-se excessivamente frustrado, chegando até mesmo a abandonar o curso.

Se observarmos atentamente a transcrição da aula gravada do CS, por exemplo, veremos que a professora passa praticamente a aula toda trabalhando com os dias da semana e os números em inglês. Os alunos são bombardeados (e cobrados) do começo até o final da aula (1502 turnos !) com exercícios de compreensão de linguagem oral (ditados, repetições etc). Vejamos alguns trechos abaixo:

- 256 PN: *people...you should know the weekdays...cês
deveriam saber o dia da semana DE COR
já...não?...não deveria não?*
- 257 LV: *deveríamos*
- 258 PN: *quantas vezes eu já dei os dias da semana?*
- 259 LV: *várias vezes*
-
- 373 PN: *ok...eighty...now people...I'd like everyone to read
the numbers...I'm gonna put some numbers here
on the board and I'll call up some students...seu
MJ...read this number ((apontando para um
número na lousa))*
-
- 449 PN: *ok?...já memorizaram como que escreve o
número?*
- 450 LV: *no*
- 451 PN: *não? ((risos))*
- 452 ML: *ainda não*
-
- 557 PN: *ó...vão estudando os number aí...porque o exercise
agora é de number...ele vai falar aqui...cê tem que
escrever o number que falar aí...study the numbers*
-
- 716 PN: *people...let's repeat...ó ((batendo palmas))...come
on...let's repeat ((tentando atrair a atenção dos
alunos))...ONE*
- 717 ALS: *ONE*
-
- 875 PN: *people...olha...pra lição de casa eu já vou falar
antes que eu esqueça...vocês vão fazer o
seguinte...vocês vão passar isso aí no
caderno...vocês vão fazer uma cópia de numbers
pra aprender a escrever...tá?...senão não
aprendem*
-
- 1017 PN: *number...não é pra ir por extenso...number...
dez...quinze...number...yes?...ãhan...you have
to practice this very very...much*
- 1018 LD: *meu amor...aqui não vai ser fácil*
-

- 1264 LD: *eu acho que a gente teria que estudar mais um pouco essas pronúncia...eu não tô entendendo nada*
-
- 1457 ND: *eu tenho a impressão...que a gente que fixasse...nós já não sabemos muito...nada...né?...nós sabemos...se você falasse...por exemplo...números...cê falou então a gente veria...se acerta...você escreveria...a gente fixava mais...nós que tamo atrasados*
-
- 1470 PN: *ok people...next class...do you remember?...como vocês reclamando aí que não gostaram do number...já falei pra fazer uma cópia em casa...né? ((risos))...então...pra próxima aula eu quero uma cópia do bingo*
-
- 1487 LL: *não é fácil não*
-
- 1491 LD: *mas o som que é diferente...é difícil guardar o som*
- 1492 PN: *thirty...yes...you have to repeat the numbers*
- 1493 ND: *sabe o que que é?...a gente tem que guardar o som...cê tem que aprender a escrever...é é muita coisa*
- 1494 PN: *yes...é por isso que a gente tem que praticar...isso aqui é uma prática...ok?*

(Trechos da TAG - CS)

Também no CP os alunos apresentam uma grande dificuldade em relação aos números em inglês:

- 46 DC: *aí...número...também é um negócio que eu tenho que treinar mais...até vinte tudo bem ((risos))*

(Trecho da TAO 1 - CP)

Na Primeira Entrevista de Auto-Avaliação e de Avaliação do Curso (E1), um dos alunos, FR, consegue definir bem como a maioria dos alunos se sente em relação às técnicas audiolinguistas de memorização empregadas pelo professor em sala de aula:

(...) em aula até dá pra repetir...entender...mas eu sinto que sozinho não vai sair...entende?...se eu tiver que usar aquilo eu acho que não sai

(FR: E1 - CP, 17/12/93)

Essa fala acima transcrita traz uma palavra chave para o professor refletir sobre a sua prática em sala de aula: *uso*. Ao privilegiar o uso ao invés da forma, os professores PP e PN estariam, no mínimo, sendo coerentes com a abordagem de ensino de línguas que eles declaram adotar nas suas práticas em sala de aula.

Além disso, como discutimos na seção 2.1, até as pesquisas mais recentes na área da Neurociência confirmam que o insumo para ser compreensível (Krashen, 1985) deve ser contextualizado de forma a permitir que as funções sintéticas do hemisfério direito do cérebro, responsáveis pelo conteúdo e pela expressividade da linguagem, executem o seu trabalho de interpretação adequadamente (Danesi, 1994).

4.3.4 - A QUESTÃO DA AFETIVIDADE EM SALA DE AULA

A aparente indisciplina, a auto-ironia, a digressão no foco da interação, enfim, todas as características da postura dos alunos da terceira idade vistas até o momento são, na verdade, manifestações de um importante aspecto psicossociológico que precisa ser levado em conta pelo professor na sala de aula: a afetividade. Segundo Vygotsky (1989a: 129),

O pensamento tem que passar primeiro pelos significados e depois pelas palavras (...) é gerado pela motivação, isto é, pelos nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções (...) Para compreender a fala de outrem não basta entender as suas palavras - temos que compreender o seu pensamento.

Além de ver a sala de aula como um lugar propício para o contato social, para a formação de novas amizades, os alunos-sujeitos também apresentam fortes indícios de que necessitam da empatia do professor, ou seja, eles esperam que o professor compreenda os seus problemas, as suas necessidades e seja solidário com eles. Não é por acaso que em ambos os contextos de ensino aqui tratados, constantemente os alunos expõem os seus problemas pessoais, as suas emoções em sala de aula.

Em vários momentos os alunos demonstram ter incorporado a imagem negativa que a sociedade possui em relação ao envelhecimento. Nesses casos, nota-se no discurso de alguns alunos manifestações de uma auto-estima relativamente baixa:

- 275 PP: *did you go ALONE?*
 276 MM/MC: *ALONE?*
 277 MM: *no...I went/ I went with a friend*
 278 PP: *good*
 279 MM: *two two...two...two velhas...duas velhas como que é?*
 280 PP: *two old ladies*

(Trecho da TAG 2 - CP)

- 433 RP: *não é que eu não quero também...eu sei daqui a um mês...eu num sei se eu vou viver um ano*

(Trecho da TAG 1 - CP)

- 713 PN: *people...is it possible to do the exercise now?...dá pra fazer agora?...ãhn?...or no?...ah:: seu MJ ((em resposta à expressão de frustração do aluno))*
 714 MJ: *()...velho é assim mesmo minha filha...ó...não dá que desânimo é esse...seu MJ?...cheer up...seu MJ...cheer up...please*

(Trecho da TAG - CS)

Ao contrário do adolescente, por exemplo, que teme se expor diante dos colegas da classe, da turma (Macowski, 1993), os alunos da terceira idade, em sua maioria, demonstram uma atitude de quem não tem nada a perder, por isso não temem a exposição diante dos próprios colegas e do professor (ver, entretanto, comentário a respeito dos alunos-sujeitos do sexo masculino na seção 4.6).

Aliás, no CP, há um fato bastante curioso que ilustra muito bem o grau de exposição da afetividade dos alunos-sujeitos. Antes de iniciar cada sessão de avaliação oral individual com os alunos, o professor perguntava se o aluno consentia ou não a gravação em áudio e vídeo da sessão. Nenhum dos alunos mostrou quaisquer objeções

a respeito da gravação. E apesar da câmera de vídeo estar localizada visivelmente defronte à mesa onde se encontravam aluno e professor, nenhum dos alunos demonstrou sentir-se intimidado ao falar de seus problemas pessoais:

- 87 PP: *really?...why...are you a little bit down because you're gonna talk to your doctor?*
 88 TR: *yes...sad*
 89 PP: *you're sad...but everything will be ok...you know...and how are you feeling?...I mean...does your back ache?*
 90 TR: *yes ((faz uma expressão de dor))*
 91 PP: *it's aching*
 92 TR: *well...my legs*
 93 PP: *and the heart? how is the heart?*
 94 TR: *I think that... no is good*

(Trecho da TAO 1 - CP)

- 01 PP: *well...tell me...you said you were not fine today*
 02 MM: *yes...I don't know...I have...tensa*
 03 PP: *you're tense*
 04 MM: *yes...tense...why I don't know...bom...we go*

- 94 DL: *então eu sei que eu fiz um progresso...mas eu ainda...eu tenho esses probleminhas que vêm assim...eu sei que eu tento fazer um esforcinho pra manter o teto alto...mas às vezes*

- 116 DL: *eu estou sem condições...justamente quando eu tô com problemas...quando eu tô cansada também...eu tenho dificuldade pra raciocinar...quando eu estou cansada também*

- 44 DC: *Al...hoje eu tô PÉSSIMA ((risos))...() a minha cabeça tá assim...tão pintando lá em*

PP: *[hm:: casa...aquele cheiro de tinta me dá uma enxaqueca...mas tudo bem*

- 45 PP: *ok...and how about you*

- 46 DC: *eu fico assim...esqueci::da...parece assim que eu fico no mundo da lua*

- 03 PP: *how are you today...NN?...how are you?*

- 04 NN: *deixa eu entrar em sintonia ((risos))*

- 05 PP: *how are you?...you know*

- 06 NN: *meu Deus do céu...eu tô com a cabeça assim*

- 07 PP: *you can say...I am?*

- 08 NN: *verdade...eu eu eu tô cansada mesmo...eu ainda vim mais cedo pra...eu tive que deixar o DN lá no centro...depois eu ainda tenho que ir buscar*
- 03 PP: *how are you...NR?*
 04 NR: *I am calm*
 05 PP: *calm today?*
 06 NR: *I want...to ask you...excuse me...in the another class*
 07 PP: *last class?...why "excuse me?"*
 08 NR: *I was very nervous*
 09 PP: *I understand*
 10 NR: *I have problems...other problems...with my...brother-in-law*

 98 NR: *ele briga com todo mundo...ele não trabalha...é um ordinário...sabe um tipo que não tem correção?*
- 99 PP: *don't worry...NR...don't worry...mas a sua irmão tinha dez por cento de chance*

 102 NR: *veio um médico de São Paulo...um cardiologista...chamou até um colega de São Paulo...tava um esquadrão lá...a última aula eu ta:va*
 103 PP: *don't worry...I noticed you were not fine...don't worry*
 104 NR: *foi tur-bu-len-to...você imagina*
 105 PP: *ok...NR...that's all*
 106 NR: *desculpa*
 107 PP: *imagina...see you on Tuesday*
 108 NR: *desculpa...obrigada por ouvir o meu desabafo aí*

(Trechos da TAO 2 - CP)

Podemos notar nas falas dos alunos uma espontaneidade que muitas vezes chega a ser desconcertante para o professor que, por sua vez, teme fugir do escopo da sua função na sala de aula: ensinar a língua-alvo.

Na realidade, esse temor não se justifica, pois essa exteriorização dos sentimentos dos alunos, dos seus anseios, pode também configurar uma oportunidade ímpar para o professor explorar o potencial comunicativo dos alunos na língua-alvo, ainda que suas competências comunicativas se mostrem incipientes. Em alguns dos trechos da TAO 1 e TAO 2 acima transcritos, por exemplo, podemos notar como alguns alunos conseguem se expressar na língua-alvo de forma autêntica, isto é, sem assumir

papéis que, eventualmente, não estejam de acordo com os seus atuais estados emocionais.

4.4 - CONVERGÊNCIA NO FOCO DA INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO(S)

Como pudemos ver na seção anterior, ensinar uma língua estrangeira para adultos da terceira idade pode requerer um pouco mais do que as respectivas práticas dos professores (PP e PN) em sala de aula de língua estrangeira.

Obviamente, seria um grave erro de nossa parte generalizar que as aulas de inglês para a terceira idade nos contextos aqui apresentados estão totalmente equivocadas. Há falhas sim, como pudemos concluir na seção anterior. Mas há também acertos, momentos verdadeiramente ricos na construção do processo de ensino e aprendizagem com os adultos da terceira idade em ambos os contextos.

São esses momentos que comprovam que aprender uma LE na terceira é possível. Para isso, não basta que o filtro afetivo do aluno esteja positivamente configurado (Krashen, 1985). É imprescindível que o filtro afetivo do professor também esteja positivamente configurado (Almeida Filho, 1993), isto é, que o professor saiba canalizar de forma positiva em sala de aula as suas emoções, a sua ansiedade, as suas próprias atitudes em relação à língua-alvo, as suas projeções para os alunos e, inclusive, as suas manifestações de empatia pelos alunos.

Em termos práticos, considerando os contextos de ensino aqui abordados, queremos dizer que o professor também precisa saber controlar a sua ansiedade em obter a produção (output) dos alunos na língua-alvo. Exigir dos alunos as já mencionadas repetições em coro do insumo dado ou ignorar os reais objetivos dos alunos apenas criará um distanciamento afetivo entre quem ensina e quem quer aprender na sala de aula.

Nesta seção, apresentamos excertos de uma das aulas gravadas do CP (TAG 2) onde o professor (PP) se mostra em sintonia mais fina com os reais objetivos e interesses dos alunos em sala de aula. Embora, em vários momentos, o professor ainda atrele a comunicação à forma, gradativamente ele vai abandonando o centro da interação e passa a ser mais o mediador dessa do que o seu ditador, como podemos verificar nos trechos abaixo transcritos:

- 32 PP: *very good...don't you wanna know where MM was in Europe?...the countries...the NAMES of the countries...ok... NR will ask you*
- 33 NR: *how many countries...do you visit?*
- 34 PP: *did...yes...in the past DID you visit*
-
- 257 DC: *ó MM...MM*
- 258 MM: *ähñ?*
- 259 DC: *do you...do you spoke...do you spoke é:: only...samente né?*
- 260 PP: *only...ok yes*
- 261 DC: *samente*
- 262 PP: *ONLY*
- 263 DC: *only English?*
- 264 PP: *yes...DC...DID you speak...yeah?*
- 265 DC: *did you speak only English?*
- 266 PP: *did you speak only English?...did you speak*
- MM: *[no*
- 267 MM: *I didn't...speak English...because I don't know*

(Trechos da TAG 2 - CP)

Os alunos, de um modo geral, vão aos poucos sentindo-se à vontade para arriscar seus comentários, suas perguntas na língua-alvo. Diferentemente da maioria das aulas, nesta praticamente não há ocorrências de conversas paralelas. De um total de 785 turnos, aproximadamente 640 focalizam um mesmo tópico: a viagem de uma das alunas, MM, à Europa. A detenção desses 640 turnos encontra-se dividida da seguinte maneira:

NO. DE TURNOS	LÍNGUA ALVO	L - MATERNA	L-ALVO + LM	LÍNGUA FRANCESA
Professor : 272	246	13	12	01
Alunos : 368	142	182	28	12

Embora o uso da língua-alvo pelos alunos esteja ainda aquém das expectativas do PP para os alunos, a interação nessa aula do dia 14/06/94 já mostra um salto qualitativo em relação à aula do dia 31/05/94 (vide apêndice), cujos turnos detidos pelos alunos na língua-alvo são, em sua maioria, repetições, ecos da fala do professor.

Mas foram nas duas sessões de avaliação oral que os alunos do CP mais deram ao PP boas amostras de progresso quanto à sua competência comunicativa na língua-alvo, como vimos também na seção anterior (4.3.4):

- 124 MG: *teacher...do you like:: to...to work with... us?*
 125 PP: *of course I love it...for me it's wonderful...I have a very good time working with you...I hope you like me too ((risos))*
 126 MG: *oh...I love you*
 127 PP: *THANK YOU ((risos))*
 128 MG: *you are/ are you engaged? ((risos))*
 129 PP: *no...I'm not engaged...see...I'm free ((risos))...we can get married*

- 12 TR: *é::...I...I go to the shopping...() gift*
 13 PP: *to buy a gift?*
 14 TR: *to buy a gift...of my friend...she was...tá esperando nenê?*
 15 PP: *AH::...she's expecting a baby*
 16 TR: *expecting a baby*
 17 PP: *expecting a baby...she's PREGNANT*
 18 TR: *she's pregnant...she's pregnant...and::...and she is in...United States*
 19 PP: *really?...is she american?*
 20 TR: *no...she's brazilian...and her mother...go to there*

(Trechos da TAO 1 - CP)

- 86 RD: *do you like...to be...our...teacher?*

- 87 PP: *yes...very much...I like you very much...everybody...you are very sweet people...I will miss you...understand?...I will miss you*
- 88 RD: *ah::...eu podia perguntar...will...you...miss::...me?*
((risos))
- 89 PP: *of course I will*
- 90 RD: *ähn::...did...did...you...did...did*
you...like...Brazil's...soccer game ([ˈga.mi])...last Tuesday?
-
- 20 NR: *she needed...to come home...in the Monday...she...deveria?*
- 21 PP: *she should?*
- 22 NR: *she should go to the hospital...I combined with her*
- 23 PP: *you and she agreed*
- 24 NR: *yes...I talked with her...she and her husband...st/ stay in my house...she had a car...she is retired...he wants to spend the money...he doesn't work*

(Trechos da TAO 2 - CP)

Obviamente, o fato de essas sessões terem sido conduzidas individualmente (ver seção 4.5.2) obrigou os alunos a correr mais riscos diante do professor. A interação com a maioria dos alunos é ainda estruturada como em uma entrevista, por exemplo. Ainda assim, em vários momentos alguns alunos mostram um grande potencial comunicativo na língua-alvo.

4.5 - AVALIANDO O DESEMPENHO DOS ALUNOS

A avaliação é sempre uma importante e polêmica questão dentro do ensino de um modo geral. Os alunos a temem e os professores, diferentes em seus estilos, encaram os seus resultados de diferentes maneiras.

Para o professor atuante e consciente de sua abordagem, a avaliação pode funcionar como um termômetro que vai indicar o que vai bem e o que precisa ser mudado na operação global de ensino vigente. Em outras palavras, para esse professor a avaliação possui um valor retroativo importante que pode apontar que mudanças precisam ser promovidas nas fases anteriores da operação de ensino, a saber: no

planejamento do curso, no material didático produzido/selecionado e no método de ensino. Obviamente, há casos em que os próprios instrumentos de avaliação são inadequados ou incoerentes com a abordagem adotada em sala de aula (Almeida Filho, 1993).

Para o professor que vê o aluno como mero receptor de insumos e que supervaloriza a sua prática em sala de aula, sem ao menos estar consciente da sua abordagem de ensino, a avaliação funciona para julgar o aluno. Nesse caso, se o aluno vai mal na prova é por sua própria incompetência. Nada há de errado com o ensino: os bons alunos são aprovados e os maus alunos são reprovados.

A avaliação pode, portanto, ser crucial para todo o processo de ensino. No caso do ensino de línguas não vinculado às redes de ensino pública e particular, é comum haver desistências de alunos por causa de seus desempenhos na avaliação. O aluno que é avaliado como estando abaixo da média da classe pode sentir-se desmotivado, ferido em sua auto-estima e abandonar o curso de línguas.

Uma outra opção, nesses casos, é a não aplicação dos instrumentos tradicionais de avaliação. Essa foi exatamente a decisão tomada pelo contexto secundário de pesquisa aqui focalizado (IL). Essa decisão partiu dos próprios professores em comum acordo com a coordenadoria do curso após uma série de reclamações dos alunos.

Segundo esses professores, inicialmente os alunos da terceira idade queixavam-se muito da obrigatoriedade de haver um instrumento escrito de avaliação. Os alunos ficavam tensos e temiam ser reprovados, embora eles soubessem que esse não era o objetivo da avaliação. Em um segundo momento, as professoras substituíram a malfadada "prova", tão temida pelos alunos, por uma espécie de exercício de verificação de rendimento. Novamente houve resistência por parte dos alunos que achavam esse tipo de exercício injustificado no dado contexto.

Finalmente, a partir do primeiro semestre letivo de 1994, e também a data de início de nossa coleta de dados no IL, as provas e os exercícios de verificação foram abolidos do curso. No entanto, isso atualmente não impede que o professor converse com os alunos a respeito de seus desempenhos em sala de aula.

Em alguns casos, onde há uma distância muito grande entre um determinado aluno e a classe no que tange o desempenho em sala de aula, o professor tem liberdade para conversar com esse aluno e aconselhá-lo a mudar-se para uma outra classe mais próxima do seu nível. Em casos extremos, um aluno pode ser aconselhado a cursar novamente o estágio. De qualquer forma, a decisão final de mudar de turma ou de repetir um estágio cabe sempre ao próprio aluno.

Já no contexto de ensino principal (EI), foram aplicados dois instrumentos escritos de avaliação, dois instrumentos orais de avaliação e três instrumentos de auto-avaliação (dois orais e um por escrito).

Os alunos foram avisados antes do início das aulas que seriam aplicados esses instrumentos de avaliação em dados momentos do curso. Contudo, não haveria reprovação. Os resultados da avaliação serviriam aos alunos como índices de seu desempenho no curso.

Ao final do curso, portanto, foi atribuída uma nota de **rendimento geral** para cada aluno, sendo que:

- 1/3 da nota correspondeu à média obtida nas provas escritas (nota da 1a. prova + nota da 2a. prova : 2);
- 1/3 da nota correspondeu à média obtida nas sessões de avaliação oral (nota da 1a. sessão + nota da 2a. sessão : 2);
- 1/3 correspondeu à participação e contribuição do aluno na sala de aula.

A seguir, apresentamos alguns detalhes sobre cada instrumento de avaliação e os seus respectivos resultados.

4.5.1 - OS INSTRUMENTOS ESCRITOS DE AVALIAÇÃO

Os dois instrumentos escritos de avaliação foram elaborados a partir das atividades dadas em sala de aula. A primeira prova escrita foi aplicada em 17/05/94 após a 40a. aula e a segunda prova foi aplicada em 05/07/94 após a última aula do curso, ou seja, após a 50a. aula.

Apresentamos abaixo uma descrição de cada exercício da primeira prova bem como os seus respectivos valores decimais (ver apêndice):

DESCRIÇÃO DOS EXERCÍCIOS DA PRIMEIRA AVALIAÇÃO ESCRITA	VALOR
I-) Ditado de números cardinais	1,2
II-) Exercício para elaboração de perguntas para as respostas dadas	1,8
III-) Exercício de compreensão de linguagem oral com uso de fita cassete	1,6
IV-) Diálogo para o aluno completar com as falas de um dos interlocutores	1,5
V-) Composição sobre a rotina e os hobbies do aluno	3,9
VALOR TOTAL	10

Os alunos tiveram o tempo de uma aula para terminar a prova, ou seja, aproximadamente noventa minutos. Dentre os dez alunos que estavam freqüentando o curso, duas alunas, MC e MM, não puderam fazer a prova por estarem viajando naquele período. As notas dos alunos na **primeira avaliação escrita** foram as seguintes em valores decimais:

NN	DC	DL	NR	RD	TR	MG	RP
4,7	5,1	5,4	7,7	7,9	9,3	8,5	1,7

No dia em que os alunos receberam as provas corrigidas os protestos foram muitos e praticamente em coro. Em geral, os alunos criticaram os exercícios I e III, justamente aqueles que requeriam a compreensão de linguagem oral, não pela natureza desse tipo de exercício em si, mas sim pela atenção e pressão de tempo que esses exercícios demandaram.

De fato, o professor pôde constatar que havia muita apreensão por parte dos alunos em relação à primeira prova já duas ou três aulas antes de sua aplicação. Os alunos perguntavam ao professor se a prova seria difícil, se iam cair muitas questões, se haveria ditado etc. Por mais que o professor procurasse tranquilizá-los, lembrando-os também que esse instrumento de avaliação não pretendia julgá-los nem reprová-los, os alunos mostravam-se relativamente tensos:

RD: *ai...e essa prova hein?...pela amor de Deus...acho... acho que faz umas duas noites que eu nem durmo direito por causa dessa bendita prova*

PP: *come on people...relax...it will be just another exercise...you know*

DC: *exercise?...sei sei...então devia ser com consulta...né?*

(Trecho de aula gravada, 12/05/94)

No entanto, apesar de todos os protestos, os alunos admitiram que os resultados obtidos estavam dentro de suas expectativas. Apenas uma aluna, DC, mostrou-se bastante frustrada com o seu desempenho. Já a aluna que obteve o menor índice de acertos na prova, RP (1,7), não se mostrou frustrada com o seu desempenho, pois alegou estar ciente de que tinha muitas dificuldades em acompanhar o curso.

No dia da aplicação do segundo e último instrumento escrito de avaliação, os alunos se mostraram um pouco menos tensos, talvez por já estarem familiarizados com o formato do instrumento de avaliação. Descrevemos abaixo os exercícios apresentados e seus respectivos pesos em valores decimais (ver apêndice):

DESCRIÇÃO DOS EXERCÍCIOS DA SEGUNDA AVALIAÇÃO ESCRITA	VALOR
I-) Diálogo para o aluno elaborar as falas de um dos interlocutores	1,4
II-) Ditado de itens lexicais	1,2
III-) Exercício para elaboração de perguntas para as respostas dadas	3,0
IV-) Exercício de compreensão de linguagem oral com uso de fita cassete	1,2
V-) Exercício de preenchimento de lacunas baseado no quadro em anexo	1,2
VI-) Exercício para o aluno escrever por extenso as horas dadas em dígitos	1,0
VII-) Parágrafo com lacunas para o aluno preencher com os verbos apropriados ao contexto	1,0
VALOR TOTAL	10

As notas obtidas pelos alunos na **segunda avaliação escrita** foram as seguintes em valores decimais :

NN	DC	MC	DL	NR	RD	TR	MM	MG	RP
3,4	3,5	7,1	5,1	7,8	8,0	8,5	9,3	9,3	2,8

No dia 07/07/94, houve o encerramento do curso com a entrega dos resultados das provas. A maioria dos alunos mostrou-se satisfeita com o índice de acertos obtidos. Novamente houve algumas reclamações quanto aos exercícios da prova. Os alunos protestaram por a mesma não ter trazido nenhum exercício de composição. Protesto feito, protesto aceito. O professor falhou ao deixar de lado justamente um tipo de

exercício no qual os alunos teriam de usar sua criatividade. Exercício, aliás, que havia contribuído com o maior índice de acertos entre os alunos no primeiro instrumento escrito de avaliação.

Além disso, ambos os instrumentos escritos de avaliação não se mostraram muito coerentes com o método de ensino adotado na sala de aula. Apesar de sua roupagem comunicativa, as questões das provas ainda puseram mais ênfase na forma do que no uso da língua-alvo.

As médias finais obtidas pelos alunos, conforme apresentadas no quadro abaixo, foram calculadas somando-se os valores obtidos em cada prova e dividindo-os por 2 (dois):

MÉDIAS DOS ALUNOS NA AVALIAÇÃO ESCRITA ²⁶									
NN	DC	MC	DL	NR	RD	TR	MM	MG	RP
4,0	4,3	7,1	5,2	7,7	7,9	8,9	9,3	8,9	2,2

No caso das alunas que não fizeram a primeira prova, MC e MM, a nota obtida na segunda prova foi mantida como sendo a média final. A segunda casa decimal depois da vírgula foi desprezada.

4.5.2 - OS INSTRUMENTOS ORAIS DE AVALIAÇÃO

Assim como as provas escritas, os dois instrumentos de avaliação da linguagem oral dos alunos foram aplicados após a 40a. aula, em 19/05/94, e após a 50a. aula, em 30/06/94. Em ambas as etapas, o professor marcou um horário de atendimento individual com cada aluno-sujeito. Na primeira etapa, o tempo médio dispendido com cada aluno foi de aproximadamente vinte minutos. Na segunda etapa, o tempo médio foi

²⁶ O caráter psicométrico das provas e das notas atribuídas aos alunos revela que o professor se mostrou ainda titubeante quanto à elaboração e à aplicação de instrumentos escritos de avaliação que fossem verdadeiramente comunicativos.

um pouco menor, aproximadamente quinze minutos. As duas sessões de avaliação foram gravadas em áudio e vídeo.

Ao contrário do ocorrido com a prova escrita, os instrumentos orais de avaliação não causaram desconforto ou eventuais protestos entre os alunos. Ambas as sessões de avaliação oral pareceram ter sido encaradas pelos alunos como sessões para “bater papo” com o professor. Aliás, essa era exatamente a intenção do professor, isto é, fazer com que os alunos se sentissem à vontade para tentar interagir com ele na língua-alvo.

Como vimos anteriormente (seção 4.3), o aluno da terceira idade busca primordialmente na sala de aula o contato social. Ele sente necessidade de falar. Falar de si, lembrar o passado, falar de seus problemas pessoais, de sua rotina familiar etc. Só que essa fala acontece predominantemente na língua materna.

Logo, buscar na dimensão afetiva a motivação para a interação na língua-alvo foi uma decisão acertada do professor que já havia funcionado em algumas aulas (ver, por exemplo, TAG 2 no apêndice). O roteiro de cada avaliação foi praticamente o mesmo. O professor iniciava a sessão perguntando como o aluno estava se sentindo naquele dia e a partir da sua resposta procurava um gancho para prosseguir a interação de uma maneira bastante informal (ver TAO 1 e TAO 2 no apêndice).

Entendemos que o desempenho oral do aluno é mais difícil de ser quantificado por estar à mercê de um julgamento subjetivo do professor. É por isso que criamos um quadro contendo **faixas de desempenho** para esse tipo de avaliação, conforme apresentado abaixo:

CONVER SÃO	FAIXAS DE DESEMPENHO
4,6 a 5,0	Muito Bom. O aluno conseguiu manter uma interação com o professor predominantemente na língua-alvo. Os tópicos da fala foram negociados como em uma situação de conversa informal. Os turnos do aluno apresentaram uma duração igual ou superior aos turnos do professor.
3,6 a 4,4	Bom. O aluno conseguiu manter aproximadamente 2/3 dos seus turnos na língua-alvo. Houve negociação dos tópicos da fala, mas o discurso apresentou ainda uma certa assimetria típica de entrevista, isto é, com o professor perguntando e o aluno respondendo.
2,6 a 3,5	Regular. O aluno conseguiu manter aproximadamente 50% dos seus turnos na língua-alvo. Quase não houve negociação dos tópicos da fala. Assimetria clara com o professor perguntando e o aluno respondendo.
1,6 a 2,5	Fraco. O aluno conseguiu manter aproximadamente 1/3 dos seus turnos na língua-alvo. Não houve negociação dos tópicos da fala. Assimetria evidente com o professor determinando a estrutura de participação dos falantes.
Abaixo de 1,6	Insuficiente. O aluno conseguiu manter menos de 1/3 dos turnos na língua-alvo com respostas monossilábicas às perguntas do professor.

Como foi mencionado anteriormente, ambas as sessões de avaliação oral foram gravadas em áudio e vídeo e transcritas pelo PP. A média final foi calculada somando-se as notas obtidas nas duas sessões. Para as alunas que não puderam comparecer à primeira sessão de avaliação, MC e MM, multiplicamos a nota obtida na segunda sessão por 2 (dois).

Apresentamos abaixo um quadro com as **notas obtidas nas duas etapas da avaliação oral** e as respectivas **médias** dos alunos:

	NN	DC	MC	DL	NR	RD	TR	MM	MG	RP
1a.	2,0	3,5	-	2,5	4,5	3,6	4,0	-	4,0	1,5
2a.	1,5	3,0	4,0	3,0	4,5	4,0	4,5	4,6	4,5	2,0
Média Final	3,5	6,5	8,0	5,5	9,0	7,6	8,5	9,2	8,5	3,5

4.5.3 - O RENDIMENTO GERAL INDIVIDUAL DOS ALUNOS DO CP

Se fizéssemos um julgamento de ordem quantitativa sobre o desempenho dos alunos, isto é, baseado nos resultados dos instrumentos orais e escritos de avaliação, possivelmente concluiríamos que vários alunos não foram bem sucedidos no curso de inglês. Isso porque alguns sujeitos obtiveram médias inferiores a 5,0 nesses dois instrumentos de avaliação.

Contudo, pareceu-nos imprescindível avaliar também a participação e a contribuição de cada aluno em sala de aula, inclusive a sua assiduidade ao curso. Algumas das questões que fundamentaram esse tipo de avaliação foram as seguintes:

- O aluno compareceu à maioria das aulas? Houve interesse por parte do mesmo em justificar as suas faltas?
- O aluno procurou participar das atividades propostas na sala de aula com interesse?
- O aluno efetuou as tarefas para casa que foram propostas pelo professor?
- O aluno trouxe contribuições pessoais para a sala de aula (ex: sugestões de atividades, tópicos para discussão/apresentação...)?
- O aluno realizou progressos na sua participação oral na língua-alvo em sala de aula?

As **notas de participação e contribuição** em sala de aula foram as seguintes em valores decimais:

NN	DC	MC	DL	NR	RD	TR	MM	MG	RP
6,0	8,5	9,0	7,5	8,5	8,5	9,5	9,0	9,5	5,0

Assim, somando-se as médias acima às médias obtidas pelos alunos nas avaliações escrita e oral e dividindo-as por 3 (três), temos o seguinte quadro:

RENDIMENTO GERAL INDIVIDUAL DOS ALUNOS DO CP									
NN	DC	MC	DL	NR	RD	TR	MM	MG	RP
4,5	6,4	8,0	6,0	8,4	8,0	8,9	9,1	8,9	3,5

Consideramos esses resultados acima bastante satisfatórios. Afinal, seis alunos obtiveram média acima de 8,0 (oito). É importante lembrar que os resultados, as médias apresentadas até este ponto trazem essencialmente a leitura do professor a respeito do desempenho dos alunos no curso.

Mas, pelo fato de a análise empreendida neste trabalho ter focalizado a construção do processo de aprender línguas na terceira idade, não poderíamos deixar de levar em conta as impressões, a auto-avaliação final de cada aluno sobre o seu desempenho global no curso. E, aliás, contrariando até algumas expectativas do PP em relação à auto-avaliação dos alunos, a grande maioria julgou-se bastante satisfeita com o seu rendimento geral, como veremos a seguir.

4.5.4 - O QUESTIONÁRIO FINAL DE AUTO-AVALIAÇÃO E DE AVALIAÇÃO DO CURSO

Ao final do curso de inglês para a terceira idade, aplicamos um questionário aos alunos do Contexto Principal de Ensino (CP) o qual chamamos de Questionário Final de Auto-Avaliação e de Avaliação do Curso (QF - vide apêndice). Todos os dez alunos-sujeitos remanescentes responderam ao questionário cujos resultados apresentamos mais abaixo.

As perguntas de avaliação do curso como um todo são basicamente questões de múltipla escolha, cujos resultados apresentamos no Bloco A. Já algumas das questões de auto-avaliação do aluno permitiram várias respostas de caráter subjetivo não estimuladas. Os resultados destas questões são apresentadas no Bloco B.

BLOCO A :

1-) NA SUA OPINIÃO, O CURSO DE INGLÊS PARA A TERCEIRA IDADE FOI:			
Muito Bom	Bom	Satisfatório	Fraco
10	0	0	0

2-) COMO VOCÊ AVALIARIA :	MUITO BOM	BOM	RAZOÁVEL	SOFRÍVEL
a-) O desempenho do professor em aula?	10	0	0	0
b-) O material didático utilizado em aula?	09	01	0	0
c-) O espaço físico da sala de aula?	04	05	01	0

3-) NA SUA OPINIÃO, A FREQUÊNCIA E A CARGA HORÁRIA DAS AULAS FORAM :		
Mais do que suficientes	Suficientes	Insuficientes
03	07	0

Podemos verificar que a avaliação do curso como um todo foi bastante positiva. Quatro alunos elogiaram a paciência do professor para com os alunos. Isso, de certa forma, ressalta também a absorção por parte desses alunos de uma imagem negativa que a sociedade possui em relação à velhice e o seu potencial quanto à aprendizagem de um modo geral. Dois dos comentários feitos por escrito para a questão 2-a, por exemplo, foram:

O professor mostrou ter muita calma com os idosos . (MG: QF)

O professor foi sempre compreensivo com os nossos problemas.
(NR: QF)

O material didático também recebeu vários elogios. Os alunos, em geral, acharam o material preparado pelo professor adequado aos seus interesses. É interessante notar também que todo o material foi produzido em branco e preto e com poucas gravuras. Durante o curso, por diversas vezes o próprio professor inquiriu os alunos quanto a efeitos na sua aprendizagem e interesse da falta de estímulos visuais do material utilizado, ao que os alunos responderam não haver problemas. Quer nos parecer que questões como economia e praticidade prevaleceram entre os alunos-sujeitos, mesmo entre aqueles de classes média-alta e alta.

Embora essa questão possa parecer superficial, acreditamos que ela nos serve para reiterar a impropriedade da imagem criada e passada pela sociedade que associa a velhice a uma segunda infância. Os alunos da terceira idade, ao contrário das crianças e adolescentes (cf. Baghin, 1993), não atendem necessariamente com força ao apelo visual do livro didático. É necessário considerar, no entanto, que um material didático

com esmerada apresentação gráfica e sonora poderia ter contribuído ainda mais para o sucesso da construção do processo de ensino e aprendizagem com os adultos da terceira idade.

Voltando ao QF, é interessante notar que mesmo o aspecto do curso menos elogiado foi considerado bom pela maioria dos alunos: o espaço físico da sala de aula. Apenas um dos alunos achou o local relativamente pequeno. Também ao contrário das crianças e dos adolescentes, os alunos da terceira idade em ambos os contextos permanecem em suas carteiras todo o tempo de aula. A mobilidade só ocorre quando requisitada pelo professor para as tarefas em pequenos grupos. Assim, apesar de pequena a sala de aula da EI foi adequada ao número de alunos do curso.

BLOCO B :

1-) COMO VOCÊ AVALIARIA A SUA FREQUÊNCIA ÀS AULAS ?				
Excelente (100%)	Muito Boa (80% a 90%)	Boa (70% a 80%)	Razoável (60%)	Sofrível (50% ou menos)
02	04	02	01	01

A maioria dos alunos-sujeitos foi bastante assídua durante os dois semestres do curso. Apenas duas alunas tiveram várias faltas durante o segundo semestre letivo. Uma delas, MM, esteve ausente por dois meses em viagem à Europa. Devido a problemas de saúde, uma outra aluna, NN, também precisou se ausentar das aulas de inglês por mais de um mês.

2-) COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ PROCUROU ESTUDAR FORA DA AULA?	
Três ou mais vezes por semana	03
Duas ou mais vezes por semana	03
Uma vez por semana	03
Não estudou fora da sala de aula	01

Com exceção de uma aluna, NR, todas as demais também procuraram estudar o idioma em casa. Dentre as estratégias de estudo praticadas em casa, os alunos destacaram as seguintes:

- Escutar a fita cassete com gravações de diálogos de livros didáticos variados e alguns monólogos gravados pelo professor;
- Passar a limpo as anotações feitas em sala de aula;
- Auto-ditado (ouvir trechos de diálogos e/ou monólogos gravados em fita cassete e tentar transcrevê-los);
- Escrever parágrafos e/ou composições sobre temas livres.

Vale lembrar que essas práticas de estudo foram sugeridas aos alunos pelo PP logo no início do curso. Alguns alunos também adotaram espontaneamente outras formas de estudo, tais como a leitura e a tradução de trechos de artigos publicados por revistas norte-americanas. Alguns alunos também procuraram transcrever letras de músicas dos anos 40, 50 e 60.

É interessante observar também que tanto os alunos do CP como os alunos do CS pediam para os professores que estes lhes passassem tarefas para casa. Em algumas classes do CS, por exemplo, os alunos só se levantavam para ir embora ao final da aula depois que os professores tivessem passado as tarefas.

A aprendizagem da língua-alvo é encarada como um desafio pelos alunos da terceira idade e, confirmando o que foi dito na seção 4.3.3, uma queixa constante dos sujeitos refere-se à questão da memória. Nesse sentido, as tarefas são encaradas seriamente como estratégias potenciais de memorização dos insumos trabalhados em sala de aula. Alguns alunos do CP, por exemplo, mostravam ao professor cópias manuscritas exaustivas de alguns itens lexicais focalizados em aulas anteriores.

Esse fato também nos revela algumas influências do seu tempo de escola na cultura de aprender desses alunos. Indagada pelo PP se ela achava a cópia de palavras uma estratégia eficiente, uma aluna (RD) confessou o seguinte:

(...) olha...pelo menos no meu tempo funcionava...viu?...o professor...a professora dava aquelas listas ENOR::MES pra/ pros alunos copiar...e AI DE QUEM NÃO FAZIA...aí dobrava a lista...e aprendia...viu?...tem coisa aí de português que eu nunca mais esqueci

(RD: E1-CP)

Apesar de os alunos parecerem encarar a memorização como condição sine qua non para a aprendizagem de línguas, as suas respostas (CP) para a pergunta abaixo sinalizam uma possível mudança dessa postura ao final do curso:

3-) NA SUA OPINIÃO, O SEU PROGRESSO DURANTE O CURSO FOI :	
Bem maior do que você esperava	05
Um pouco maior do que você esperava	04
De acordo com o que você esperava	0
Um pouco abaixo do que você esperava	01
Muito abaixo do que você esperava	0

Ao final do curso, talvez por estarem satisfeitos com os resultados, os alunos parecem ter compreendido que memorização não é sinônimo de aprendizagem, mas apenas uma de suas inúmeras estratégias. A maioria dos alunos se mostrou

satisfeita com o seu rendimento geral no curso. Apenas uma aluna, DL, considerou que o seu desempenho havia ficado abaixo de sua expectativa (ver comentários a respeito do rendimento geral de cada aluno do CP no final desta seção).

4-) LISTE TRÊS TAREFAS DESENVOLVIDAS EM SALA DE AULA QUE LHE PARECERAM MAIS INTERESSANTES E PRODUTIVAS DURANTE TODO O CURSO	
Tarefas em grupos simultâneos com eventual apresentação para a classe	07
Interações professor-aluno (professor pergunta - aluno responde)	05
Exercícios de compreensão de linguagem oral com o uso de fita cassete	04
Ditados (de itens lexicais ou de frases)	03

Vimos um pouco mais acima que alguns alunos-sujeitos ainda trazem consigo resquícios da cultura de aprender de quatro ou cinco décadas atrás. Nas respostas dadas para a questão acima, no entanto, podemos encontrar apoio à asserção de que os alunos da terceira idade buscam hoje um método de ensino que seja diferente daquele por eles experienciado no seu tempo de ginásio.

Agora tudo é diferente, já que os seus objetivos e as suas necessidades mudaram. Não há necessidade de memorizar listas de verbos e suas conjugações e tampouco saber de cor regras e exceções da gramática inglesa. Simplesmente não há mais a obrigatoriedade de se estudar uma língua estrangeira. Os alunos estão na sala de aula porque assim desejam, ainda que exista também uma motivação extrínseca por trás desse desejo. Parece-nos natural, portanto, que os sujeitos tenham julgado as tarefas que privilegiam a interação, o contato social como sendo as mais interessantes e produtivas no curso:

5-) DENTRE AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS EM SALA DE AULA, QUAIS VOCÊ CLASSIFICARIA COMO SENDO AS MAIS FÁCEIS / SIMPLES ?	
Trabalho simultâneo em grupos com eventual apresentação para a classe	07
Exercícios escritos (preenchimento de lacunas, composições)	04
Aulas expositivas do professor sobre aspectos culturais de outros países	02

6-) DENTRE AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS EM SALA DE AULA, QUAIS VOCÊ CLASSIFICARIA COMO SENDO AS MAIS DIFÍCEIS ?	
Exercícios de compreensão de linguagem oral com o uso de fita cassete	06
Ditados (de números, de frases ou de itens lexicais)	05
Interações professor-alunos (prof. pergunta - aluno responde - prof. avalia)	03
Trabalho simultâneo em grupos com eventual apresentação para a classe	02

Se compararmos os resultados do quadro da questão 4 com os resultados do quadro da questão 5, veremos que o trabalho simultâneo em grupos obteve o mesmo número de respostas (07) em ambos os quadros. Isso não ocorre por coincidência. Os sete alunos que julgaram essas tarefas mais produtivas também as julgaram como sendo as mais fáceis. Por outro lado, os quatro alunos que julgaram as atividades de compreensão de linguagem oral com o uso de fita cassete como sendo umas das mais produtivas também as julgaram como sendo as mais difíceis.

Por mais trivial que essa constatação acima possa parecer, através dela podemos verificar os diferentes graus do desafio que a aprendizagem de inglês representa para os alunos. As quatro respostas coincidentes nos quadros 4 e 6 sobre as

atividades de compreensão de linguagem oral foram dadas por alunos que explicitaram no início do curso(Q1) querer provar para si mesmos que poderiam aprender uma língua estrangeira na terceira idade. E é por conta dessas diferenças individuais que apresentamos mais adiante um breve comentário a respeito do rendimento geral de cada aluno do CP no curso de inglês para a terceira idade.

Embora não tenhamos aplicado o QF aos alunos do CS, gostaríamos de tecer algumas considerações finais sobre o curso baseadas em uma conversa do PQ com os alunos no último dia de aula do primeiro semestre letivo de 1994. Naquela ocasião, o PQ, substituindo a PN que havia viajado, aproveitou os minutos finais da aula para ouvir as impressões dos alunos sobre o curso até aquele momento.

Em geral, os alunos se mostraram satisfeitos com a professora a qual eles consideravam dinâmica e paciente. Como no CP, a paciência da professora foi bastante enfatizada. Os alunos também elogiaram a iniciativa da universidade em promover cursos para a terceira idade.

Quanto aos seus desempenhos no curso, os alunos consideraram que haviam feito progressos. As únicas reclamações foram em relação ao grau de dificuldade dos exercícios de compreensão de linguagem oral apresentados pelo livro didático utilizado e à falta de tarefas que promovessem mais interação na língua-alvo entre os alunos.

Como no CP, alguns alunos também atribuíram as suas dificuldades aos seus problemas pessoais. Sem mostrar qualquer constrangimento, alguns desses alunos chegaram até mesmo a revelar o teor de seus problemas pessoais.

Voltando ao CP, ao final do QF havia um espaço para que os alunos anotassem seus comentários e sugestões a respeito do curso. Os dez alunos-sujeitos foram unâimes em pedir a continuidade do curso para o semestre seguinte. Entrementes, o PP já estava se empenhando em garantir que a escola de idiomas desse prosseguimento ao curso e isso, de fato, aconteceu. Infelizmente, dos dez alunos-

sujeitos apenas seis puderam prosseguir. Uma das alunas não pôde dar continuidade ao estudo por problemas sérios de saúde. As demais alegaram não poder continuar por problemas financeiros, uma vez que a condição imposta pela EI para dar continuidade ao programa seria a cobrança de uma mensalidade.

O PP conseguiu junto à direção da escola uma promessa de desconto nessas mensalidades para os alunos que tivessem problemas financeiros. Infelizmente, esse desconto não foi suficiente para que as três alunas com menor poder aquisitivo pudessem dar prosseguimento ao curso. Assim, em agosto de 1994 a EI iniciava a segunda etapa do curso com oito alunos: seis remanescentes e dois novos. Uma nova professora assumiu a regência do curso com orientação do PP e supervisão da coordenação pedagógica da escola.

Apresentamos abaixo um breve comentário a respeito do rendimento geral de cada aluno do CP levando também em consideração a sua auto-avaliação de final do curso. Para os comentários que seguem, mantivemos a mesma forma de apresentação feita no início deste capítulo (seção 4.1), ou seja, identificando não somente o aluno, mas também os dados de gênero, idade e escolaridade. Também repetimos entre parênteses as notas atribuídas pelo professor ao desempenho global dos alunos no curso. As vozes dos alunos-sujeitos registradas no QF estão contidas nos comentários abaixo:

NN, F, 56, 2o. Grau completo (4,5) - NN demonstrou muita inibição durante todo o curso e raramente iniciava uma interação na língua-alvo com os colegas e/ou o professor. Nas entrevistas de auto-avaliação e de avaliação do curso, NN procurava sempre desculpar-se com o professor pela sua inibição. Por problemas de saúde na família, ela faltou ao curso durante aproximadamente um mês. Ao retornar às aulas após esse longo período sentiu-se mais inibida ainda. Sua participação em sala de aula foi mínima. Geralmente quando tinha alguma dúvida procurava dirimi-la sempre com a ajuda da aluna ao lado (TR). Em ambas as sessões de avaliação oral a aluna limitou-se a responder as

perguntas do professor sempre com respostas monossilábicas na língua-alvo ou na língua materna. Ao final do curso a aluna apenas demonstrou uma pequena melhora quanto a sua compreensão de linguagem oral aos olhos do professor. Para ela, no entanto, seu progresso global foi um pouco acima de suas expectativas: *Agora eu já entendo mais o inglês.*

DC, F, 58, superior completo (6,4) - Bastante extrovertida em sala de aula, DC mostrou uma grande capacidade de correr riscos na língua-alvo. DC dedicou-se muito à aprendizagem do inglês como LE e freqüentemente comentava em sala de aula que podia sentir o seu progresso quanto à compreensão de linguagem oral à medida que assistia aos filmes norte-americanos legendados em português. Logo na E1, a aluna ressaltou que o seu trauma quanto à aprendizagem de LE havia desaparecido. Embora o seu desempenho nas avaliações escrita e oral tenha ficado aquém do esperado pelo professor, a aluna considerou que o seu progresso durante o curso foi um pouco maior do que ela própria esperava e justificou: *O resultado poderia ter sido bem maior se alguns problemas de ordem particular não tivessem ocorrido.*

MC, F, 61, superior completo (8,0) - Esta aluna iniciou o curso com uma auto-estima muito baixa. Na primeira entrevista de auto-avaliação ela confessou estar se sentindo um pouco angustiada por não estar correspondendo às suas próprias expectativas quanto à aprendizagem de LE. Diversas vezes durante a E1, a aluna salientou que o curso era a sua última chance de provar para si mesma que poderia aprender uma nova língua. No segundo semestre letivo, MC mostrou-se muito mais participativa em sala de aula, procurando quase sempre interagir com os colegas e o professor na L-alvo. Também no segundo instrumento de avaliação oral, MC empenhou-se bastante em manter a interação professor-aluno na língua-alvo. No Questionário Final de Auto-Avaliação e de Avaliação do Curso (QF), a aluna considerou que o seu progresso no curso havia sido

bem maior do ela esperava: *Primeiro, porque o curso foi de excelente qualidade. Segundo, porque eu tenho muito desejo de dominar a língua inglesa.*

DL, F, 61, 1o. Grau incompleto (6,0) - A aluna demonstrou uma certa inibição em sala de aula e, como NN, raramente iniciava a interação na língua-alvo com os colegas e o professor, limitando-se a responder as questões que lhe eram dirigidas. Nas entrevistas de auto-avaliação e de avaliação do curso, a aluna sempre fazia questão de frisar que não de dava bem com a escrita e que, por isso, raramente fazia as tarefas extra-classe. Durante as aulas, contudo, a aluna copiava praticamente tudo que o professor escrevia na lousa. Segundo ela, o seu interesse maior era basicamente ouvir a língua-alvo para desenvolver a sua compreensão de linguagem oral. Embora tenha considerado que o curso havia atendido às suas expectativas, DL sentiu que o seu progresso foi um pouco abaixo do que o esperado. Segundo ela, os diversos problemas pessoais afetaram bastante o seu desenvolvimento no curso: (...) *se não fossem eles, quem sabe o meu desempenho não teria sido melhor.*

NR, F, 64, 1o. Grau incompleto (8,4) - Um pouco inibida, NR demonstrava um certo nervosismo diante dos colegas toda vez que o professor lhe atribuía o papel de interlocutora na interação professor-aluno. Em pares ou pequenos grupos, no entanto, a aluna mostrou-se sempre muito participativa e atuante. Também em ambas as sessões de avaliação oral a aluna surpreendeu o professor com o seu desempenho na língua-alvo. Muito sensível, NR constantemente recorria ao professor após as aulas para contar os seus problemas familiares. Como DL, NR raramente fazia as tarefas extra-classe por *não ser boa com a escrita*, segundo a própria aluna. Seu objetivo com o curso era basicamente desenvolver a fala. No QF a aluna respondeu que estava surpresa com o

sucesso de sua aprendizagem: (...) *as aulas deram-me a oportunidade de aprender muito mais do que eu esperava.*

RD, F, 64, superior completo (8,0) - Aparentemente inibida, esta aluna também mostrou muito esforço e muita dedicação ao curso. Em sala de aula, RD foi sempre bastante participativa. No início do curso era uma tendência sua tentar traduzir em voz alta tudo o que era dito pelo professor. Após ter recebido várias críticas dos próprios alunos quanto a esse procedimento, RD passou temporariamente a participar menos nas aulas de um modo geral. Assim como a maior parte dos alunos-sujeitos, RD escrevia incessantemente durante as aulas. Quando o professor ou algum colega lhe fazia alguma pergunta em inglês, RD imediatamente procurava anotar a pergunta em seu caderno. De todos alunos-sujeitos, RD mostrou-se a mais preocupada com a aplicação dos instrumentos de avaliação tanto escrita como oral. A aluna considerou que o seu desempenho no curso foi um pouco melhor do que ela esperava: *Agora já falo alguma coisa e gosto muito de escrever.*

TR, F, 64, superior completo (8,9) - De todos os alunos-sujeitos do CP, TR mostrou ser a mais extrovertida. Os demais alunos constantemente a chamavam de *a melhor aluna da classe*. Essa aluna também foi a mais atuante de um modo geral, pois além de ser muito participativa organizou inúmeras festas surpresas para os aniversariantes da classe, chás e vários outros encontros onde ela mesma fazia questão de pedir para os alunos e o professor que conversassem apenas na língua-alvo. A aluna também mostrou um desempenho muito bom em todos os instrumentos de avaliação escrita e oral. No QF TR considerou que o seu progresso no curso foi muito acima do esperado: *Os conhecimentos anteriores estavam totalmente esquecidos. Mas, para surpresa minha, no*

decorrer do curso eles foram voltando e assim me foi possível ter um aproveitamento que superou minhas expectativas.

MM, F, 65, superior completo (9,1) - Por ser professora de francês aposentada após muitos anos no exercício da profissão e também *uma amante das línguas*, como ela mesmo se definiu, MM apresentou um grande progresso durante o curso. Bastante participativa nas aulas, MM procurou sempre interagir com os colegas e o professor em inglês. Devido à sua experiência com o ensino da língua francesa, freqüentemente essa aluna comparava esta com o inglês. Muito cooperativa, alguns alunos recorriam a ela quando apresentavam alguma dúvida durante os trabalhos em pares ou grupos. Os resultados obtidos pela aluna em ambos os instrumentos de avaliação foram muito bons. MM também reconheceu que o seu desempenho no curso foi muito melhor do que ela esperava: *Eu tinha a impressão que não sabia nada e aos poucos fui melhorando e parece que o inglês que eu tinha estudado (há muitos anos) voltava com fluência.*

MG, F, 68, 2o. Grau completo (8,9) - Segundo esta aluna, o seu progresso no curso foi muito além de suas expectativas iniciais. MG obteve um dos melhores índices de acertos em ambas as provas escritas, além de ter mostrado um bom desempenho nas duas sessões de avaliação oral. Aparentemente introvertida, MG mostrou ao longo do curso uma predileção pela modalidade escrita na aprendizagem do inglês. Além das tarefas extra-classe, a aluna constantemente trazia redações suas na língua-alvo para o professor corrigir. Além da escrita, MG também mostrou muito interesse em desenvolver sua compreensão de linguagem oral: *Hoje eu já me obrigo a procurar entender a fala original em filmes legendados (com algum sucesso) assim como músicas.*

RP, F, 68, 1o. Grau incompleto (3,5) - Como vimos anteriormente, esta aluna ingressou no curso dois meses após o início das aulas. O desempenho de RP foi sofrível ao longo do curso. A aluna pouco participava das aulas e, às vezes, recusava-se até mesmo em participar de algumas tarefas em pares ou grupos. RP freqüentemente agia como se fosse apenas uma aluna “ouvinte” em sala de aula. RP alegava que suas dificuldades com a aprendizagem de língua estrangeira deviam-se, em grande parte, à sua pouca escolaridade, uma vez que ela havia cursado apenas os primeiros anos do curso primário. O seu fraco desempenho em todos os instrumentos de avaliação não a frustrou. No QF a aluna considerou que o seu progresso no curso foi até um pouco maior do que ela esperava: *Não sabia nada e agora já falo um pouco e escrevo razoável.*

4.6 - CONSIDERAÇÕES SOBRE A APRENDIZAGEM DE LE E A QUESTÃO DAS VARIÁVEIS

Concluimos este capítulo considerando que os alunos-sujeitos desta pesquisa foram, em sua maioria, bem sucedidos no processo de aprendizagem de língua estrangeira. Contudo, é importante explicitar aqui a nossa concepção de “aprendizagem” de LE.

Em momento algum pensamos em aprendizagem como busca de uma competência lingüística plena na língua-alvo. O direcionamento por nós dado ao ensino de LE aos alunos da terceira idade do CP pautou-se mais pelo conceito de competência comunicativa, como pudemos verificar ao longo deste capítulo (ver seção 4.2, por exemplo).

As nossas projeções, as nossas expectativas iniciais eram de que os alunos pudessem desenvolver uma competência comunicativa mínima na língua inglesa nessa primeira etapa do curso. Esperávamos que os alunos, após as 75 horas do curso, fossem

capazes de desempenhar as seguintes ações de interação, entre outras, na língua-alvo (Almeida Filho, 1993; Carroll, 1980) :

- Cumprimentar, despedir-se;
- Socializar, isto é, pedir e dar informações pessoais (nome, endereço, telefone, profissão etc), convidar;
- Descrever a rotina familiar, dar opiniões pessoais sobre assuntos diversos (comida, cinema, televisão, música etc);
- Pedir e dar informações sobre localizações, direções;
- Expressar sentimentos (simpatizar), fazer e sustentar julgamentos e pontos de vista (concordar / discordar).

Consideramos os resultados obtidos pelos alunos bastante positivos. E embora os resultados dos instrumentos de avaliação apontem uma distância relativamente grande entre alguns alunos, essa diferença não chegou a prejudicar o andamento das aulas.

Como já mencionamos anteriormente (seção 4.5.1), uma aluna, RP, foi a única dos dez alunos remanescentes que apresentou maiores dificuldades no curso. Contudo, é importante levar em consideração o fato dessa aluna ter ingressado no programa dois meses após iniciadas as aulas. Também uma outra aluna com rendimento inferior às demais, NN, ausentou-se das aulas durante mais de um mês.

Em contrapartida, MM que esteve fora do curso por dois meses em função de sua viagem à Europa apresentou um rendimento excelente no curso. Isso, aliás, nos faz tratar agora de uma questão também importante e, às vezes, controvertida dentro do ensino de línguas: a questão das variáveis.

Baseando-se nas notas de rendimento geral dos alunos, elaboramos o seguinte quadro :

QUADRO CLASSIFICATÓRIO DO RENDIMENTO DOS ALUNOS X VARIÁVEIS					
CLASSIFI- CAÇÃO	ALUNO	SEXO IDADE	CLASSE	ESCOLARIDADE	CONHECIMENTOS EM LE PRÉVIOS AO CURSO
1o. lugar	MM	F - 65	média	superior completo	profa.francês - espanhol fluente e viagens ao exterior
2o. lugar	MG	F - 68	média	2o.Grau completo	época de escola
2o. lugar	TR	F - 64	alta	superior completo	viagens freqüentes
3o. lugar	NR	F - 64	média	1o.Grau incompl.	curso L-Alvo por 3 semestres
4o. lugar	MC	F - 61	méd.alta	superior completo	época de escola
4o. lugar	RD	F - 64	média	superior completo	época de escola
5o. lugar	DC	F - 58	méd.alta	superior completo	época de escola
6o. lugar	DL	F - 61	média	1o.Grau incompl.	10-12 aulas japonês
7o. lugar	NN	F - 56	méd.alta	2o.Grau completo	época de escola
8o. lugar	RP	F - 68	média	1o.Grau completo	espanhol fluente e viagem

Verificando o quadro acima, podemos destacar primeiramente uma importante questão: o gênero do aluno. Não é por coincidência que dentre os três alunos desistentes do curso no CP estavam os dois únicos do sexo masculino. Também no contexto de ensino secundário, incluindo todas as classes de inglês para a terceira idade, os sujeitos do sexo masculino representam cerca de apenas 10% (dez por cento) do número total de alunos.

Pode-se ressaltar aqui uma importante manifestação do fator sociocultural que é a identidade social do homem. Como vimos no capítulo 2, o homem se mostra mais vulnerável às limitações impostas pela sociedade aos idosos (Friedan, 1993). Envelhecer implica aposentar-se, que, por sua vez, significa sair do cenário de atividades “construtivas” (leia-se capitalistas) da sociedade.

O homem, no seu secular papel de arrimo de família, ao se aposentar se vê inativo, dependente da família e de um sistema previdenciário precário e humilhante (Haddad, 1993). Levando-se em conta também o mito masculino da virilidade, do vigor físico e sexual, é compreensível que os sujeitos do sexo masculino sofram mais com o envelhecimento.

Em termos mais práticos para o trabalho aqui empreendido, podemos dizer que ambos os alunos do sexo masculino do CP ingressaram no curso de inglês não somente por sua livre e espontânea vontade, mas também por pressão de suas esposas. O aluno FR foi levado ao curso por DL, uma de nossas alunas e também uma das primeiras candidatas às vagas do curso oferecido na EI. Já a esposa do outro aluno, o JQ, nos procurou pessoalmente para pedir uma vaga para o marido no curso de inglês. Segundo ela, JQ havia se aposentado recentemente e ficava constantemente inquieto e nervoso dentro de casa. A esposa via no curso uma ótima oportunidade para o marido preencher o seu tempo livre e ao mesmo tempo manter sua saúde mental.

Contudo, ao sinal das primeiras dificuldades quanto à aprendizagem de LE, FR e JQ sentiram-se vulneráveis e acabaram por abandonar o curso. Parece ter contribuído também para as suas desistências o fato de as aulas de inglês no CP trazerem muitas atividades de interação em grupos com eventuais exposições orais para a classe. FR e JQ mostravam-se altamente ansiosos e, muitas vezes, trêmulos quando o professor os colocava como seus interactantes na língua-alvo.

Se a variável gênero mostrou-se relevante no contexto da nossa pesquisa, não se pode afirmar o mesmo da variável idade entre os alunos. As alunas que obtiveram os melhores desempenhos estão entre as mais velhas, mas as duas alunas que tiveram desempenhos sofríveis no curso são justamente a mais velha e a mais nova da classe.

Também a variável classe social não parece ter influído diretamente no desempenho dos alunos (ver, entretanto, comentário a respeito mais adiante). Em

contrapartida, o grau de escolaridade e o conhecimento prévio do idioma se mostraram relativamente significativos para o nível do desempenho de alguns alunos. Duas das alunas (MM e TR) que obtiveram os melhores desempenhos no curso possuem formação de ensino superior e têm ou já tiveram contato com falantes de outras línguas.

A aluna MM, por exemplo, mostrou um grande progresso durante o curso por vários motivos. Em primeiro lugar, pesou o fato da mesma possuir uma metacompetência profissional e uma larga competência implícita (Almeida Filho, 1993) adquiridas ao longo de uma bem sucedida carreira profissional junto a uma importante universidade estadual do estado de São Paulo como professora de língua e literatura francesas.

Essa aluna, por força de suas competências acima mencionadas se mostrou conhecedora de uma série de estratégias de ensino e, obviamente, de aprendizagem de línguas. Durante o curso, MM freqüentemente conversava com o PP antes ou após as aulas sobre as estratégias que ela empregava para estudar o inglês em sua casa. As demais alunas constantemente recorriam a ela para solucionar suas dúvidas nas tarefas em pares ou grupos. Também contribuiu para tornar o quadro ainda mais favorável à aprendizagem de inglês como LE o fato de a aluna já ter realizado algumas viagens ao exterior. Como já mencionamos, MM ausentou-se do curso durante dois meses em virtude de uma viagem que fez à Europa. Conforme a própria aluna nos relatou, o francês e o espanhol fluentes a ajudaram nos países de língua latina. No entanto, nos países nórdicos MM se viu obrigada a recorrer aos seus conhecimentos da língua inglesa para interagir com os residentes.

No tocante ao contato com falantes nativos de inglês, o caso da aluna TR merece ser relatado. A aluna viaja anualmente ao exterior e já conheceu desde o Japão até os Estados Unidos, passando também pela Europa. TR também mantém contato com pessoas de origens norte-americana e canadense que convivem no seu meio social. No caso de TR, o fato de pertencer à classe alta colabora indiretamente para o sucesso

da aluna quanto à aprendizagem de línguas, uma vez que a sua situação financeira privilegiada lhe viabiliza viajar ao exterior com bastante frequência.

Muito mais significativo para a nossa análise, no entanto, é o fato das duas outras alunas (MG e NR) que também apresentaram ótimo desempenho durante o curso não terem tido formação superior e nem qualquer contato com falantes nativos de inglês.

A aluna NR, por exemplo, nunca viajou ao exterior e teve o seu primeiro contato com o ensino de inglês há aproximadamente 15 anos, ou seja, já com praticamente 50 anos de idade. Apesar de não ter apresentado um índice de acertos superior a 80% nos instrumentos escritos de avaliação, NR demonstrou um grande potencial comunicativo na modalidade oral da língua-alvo, como pudemos observar na seção 4.4 (ver também TAO 1 e TAO 2 da aluna no apêndice).

O fato de NR ter tido uma vida profissional muito ativa parece ter colaborado também para o seu bom desempenho no curso. Embora tenha um grau baixo de escolarização, a aluna apresenta um bom nível de letramento que foi desenvolvido ao longo de aproximadamente quarenta anos de profissão. Nesse longo período, NR trabalhou diretamente com o atendimento ao público em uma casa comercial de sua família. Isso lhe possibilitou interagir diretamente com um público socioculturalmente e economicamente diversificado.

Já a aluna MG obteve um dos maiores índices de acertos nas provas escritas, além de ter obtido um bom desempenho nas sessões de avaliação oral. MG sempre teve uma afinidade muito grande com os povos e a cultura de língua inglesa. Essa espécie de empatia também contribuiu muito para o sucesso da aluna no curso.

No próximo e último capítulo, trazemos as considerações finais deste trabalho, procurando retomar as manifestações dos fatores que se mostraram mais significativas na construção do processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira com os sujeitos da pesquisa.

CAPÍTULO 5 - CONCLUSÃO

5.1 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A terceira idade representa um segmento da sociedade ainda ignorado pelas instituições de ensino no país. As iniciativas por parte de algumas universidades já citadas neste trabalho em oferecer cursos a esse segmento da sociedade têm sido merecidamente elogiadas pela mídia jornalística e televisiva, e, mais importante ainda, têm sido acolhidas com entusiasmo pelos seus beneficiários.

Contudo, essas iniciativas representam ainda um mínimo do que pode e deve ser feito em prol da camada mais idosa da população que, aliás, vem crescendo consideravelmente no país. Estatísticas recentes mostram que o Brasil ocupará o sexto lugar no ranking mundial de países com a maior população idosa no ano 2.025 (Haddad, 1993).

Como pudemos ver no capítulo 2, as iniciativas de pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem de L2/LE com alunos da terceira idade são raras no cenário mundial. Os estudos por nós resenhados neste trabalho focalizam predominantemente o adulto jovem, geralmente entre 18 e 25 anos de idade, mostrando os diferentes fatores envolvidos na aprendizagem de L2. A maior parte desses estudos, contudo, procura tecer comparações entre os níveis de aquisição de L2 de adultos, adolescentes e crianças.

Em virtude dessa dificuldade em encontrar uma bibliografia mais específica sobre a aprendizagem de línguas na idade mais madura, buscamos subsídios teóricos

também em outras disciplinas, com destaque para a Educação (Neri, 1991, 1993; Nascimento e Silva, 1995; Goldstein, 1995), a Psicologia (Friedan, 1993), a Sociologia (Haddad, 1986, 1993; Bosi, 1994) e a Lingüística (Pretti, 1991). Apesar das diferentes perspectivas abordadas pelos estudos dessas disciplinas, os autores são unânimes quanto à questão do **estigma** impingido à camada mais idosa da população.

Essa situação nos parece um tanto paradoxal quando pensamos que o poder político-econômico-cultural mundial está em grande parte nas mãos das pessoas com mais de 50 ou 60 anos de idade. São presidentes, ministros, senadores, mega-empresários, entre outros, além de um respeitável contingente de artistas renomados (atores, pintores, cantores...). Por outro lado, vemos no país a situação calamitosa de milhares de aposentados e o infortúnio de outros tantos que se vêem abandonados em asilos ou pensões para idosos.

Embora o escopo deste trabalho não seja denunciar ou relatar a situação do idoso no país, é fundamental compreendermos como esse estigma repercute também no cenário da sala de aula de língua estrangeira. Aliás, nem poderíamos deixar de considerar a situação social dos alunos da terceira idade em uma pesquisa do tipo interpretativo (Erickson, 1986; Cavalcanti e Moita Lopes, 1991) como pretendeu ser a nossa .

Dois semestres letivos de coleta de dados nos revelaram diversos aspectos da construção do processo de ensino e aprendizagem de LE com os adultos da terceira idade. Por também sermos sujeitos da nossa pesquisa, pareceu-nos inevitável o tom confessional da análise empreendida neste trabalho.

O PP se viu em uma situação à qual ele não estava acostumado em sua vida profissional. Embora tivesse sido o professor de muitas e muitas classes com alunos na idade adulta, aquela classe de alunos com a idade média de 64 anos se mostrou uma experiência muito nova, muito enriquecedora e, obviamente, muito reveladora.

Em primeiro lugar, nos surpreendemos com o grande número de candidatos às vagas do curso de inglês para a terceira idade (Capítulo 3, seção 3.1). Confirmamos a **carência de iniciativas** por parte das instituições de ensino em oferecer cursos de línguas para esse público.

Uma vez selecionados os candidatos²⁷ e iniciadas as aulas, fomos observando que para a maioria dos alunos a motivação em fazer um curso de língua estrangeira que havia sido declarada previamente parecia estar sendo modificada à medida que se construía o processo de aprendizagem de LE (Capítulo 4, seção 4.1).

A aprendizagem da língua-alvo parecia estar sendo posta em segundo plano pelos alunos. O motivo principal dos mesmos estarem ali, na sala de aula, era primordialmente de **caráter social**, ou seja, havia um forte aspecto de busca de **socialização**, de **contato social** por parte dos alunos-sujeitos. Pensávamos em como Freire (1987) tinha razão em creditar a motivação à própria ação, à prática que se configurava ali, durante o processo de construção de ensino/aprendizagem e não antes dele.

Podemos dizer, então, que a motivação inicial, a motivação dos alunos para o ingresso no curso nem sempre correspondia à dicotomia estabelecida por Gardner e Lambert (1972). Alguns alunos queriam aprender o inglês para usá-lo em futuras viagens ao exterior, ou seja, apresentavam uma motivação instrumental. Outros alunos apresentavam uma motivação integradora, isto é, desejavam aprender o inglês por gostarem do idioma, por se identificarem com a cultura dos países de língua inglesa. Mas, havia ali também uma combinação entre motivação intrínseca e motivação extrínseca. Os alunos aparentemente haviam se inscrito no curso de inglês por vontade própria. Alguns deles, no entanto, confessaram que sentiam necessidade de provar para

²⁷ Aliás, essa foi outra difícil e penosa tarefa, uma vez que nos vimos obrigados a dispensar um número consideravelmente grande de pessoas com muita vontade de aprender uma LE e com atitudes aparentemente muito positivas em relação às suas capacidades intelectuais.

si mesmos que eram capazes de aprender uma LE apesar da idade. Essa necessidade buscamos analisar como sendo uma forma de negar o mito criado pela sociedade em torno do envelhecimento que o associa à lentidão, à inaptidão (Preti, 1991).

Quanto à motivação "em ação", o quadro apresentado era cada vez mais favorável ao contato social que, por sua vez, causava um **efeito de indisciplina** em sala de aula (seção 4.3.1). Os alunos se engajavam em longas conversas paralelas na sala de aula.

Como podia o professor reagir a essa indisciplina? Estabelecia-se ali um primeiro conflito entre "aquele que ensina" e "aquele que aprende". Incomodava o professor²⁸ o fato de ele estar lidando com pessoas maduras (da terceira idade!) que se comportavam como crianças ou adolescentes mal-educados.

Por algum motivo esse tipo de comportamento até que não surpreendia tanto o professor. Afinal, estava se confirmando ali uma expectativa que ele tinha em relação aos adultos da terceira idade: a de que velhice era mesmo uma segunda infância.

Contudo, o professor foi capaz de perceber em tempo que o problema maior não era o "comportamento infantil" daquelas pessoas, mas sim o estereótipo do velho-criança criado (e sustentado) pela sociedade. Logo, tratá-los como crianças e adolescentes mal-educados e repreendê-los como tais certamente não era o melhor caminho a ser seguido pelo professor. Era preciso observar com mais cuidado a interação em sala de aula.

Além das recorrentes **conversas paralelas** na classe, por que a **digressão no foco da interação professor-alunos** era tão marcada? O professor se dirigia aos alunos na língua-alvo e estes, em geral, o compreendiam. No entanto, insistentemente respondiam na língua materna mesmo estando, muitas vezes, capacitados em responder na língua-alvo (seção 4.3.2). Mais um "problema" para o professor que no seu papel de

²⁸ Professor neste capítulo dever lido como PP ou PN, a menos que o especifiquemos.

principal provedor ou gerenciador de insumos sentia que a sua função na sala de aula parecia estar sendo esvaziada pelos alunos.

A análise das transcrições de aulas gravadas (TAGs) revelou que o professor precisava rever suas próprias expectativas e projeções (Almeida Filho, 1993) para os alunos em relação à aprendizagem de LE.

Em primeiro lugar, não havia a obrigatoriedade de os alunos estarem ali na sala de aula. As pessoas da terceira idade, em geral, não almejam uma carreira profissional. Tampouco desejam prestar algum tipo de vestibular. Seus **reais objetivos e interesses** são outros. Eles querem sim poder ocupar o seu tempo livre, fazer amizades, contar histórias, dividir suas experiências de vida com os colegas e o professor. Enfim, como todo e qualquer ser humano, o sujeito da terceira idade busca a **auto-realização**. Um dos recursos que ele tem para isso é a sua **memória social** (Bosi, 1994) e a linguagem oral é o seu instrumento socializador, papel esse que a língua-alvo aparentemente não podia ainda exercer nos contextos de ensino da pesquisa.

Concomitantemente à memória social, outros aspectos dos fatores envolvidos na construção do processo de ensino e aprendizagem de LE se manifestavam. Só que esses aspectos não eram de ordem sociocultural e sim manifestações dos fatores neurobiológico e cognitivo.

Se a linguagem oral se mostrou como o instrumento ótimo para o exercício da memória social, a **escrita** se revelou imprescindível para suprir duas "dificuldades" da idade mais avançada conforme ressaltadas pelos próprios alunos-sujeitos: a **diminuição da acuidade auditiva** e a **diminuição da capacidade da memória cognitiva** (Neri, 1993). Escrever, anotar quase tudo o que era dito em sala de aula era a estratégia empregada pela maior parte dos alunos para enfrentar o possível esquecimento. O caderno funcionava para eles como um recurso eficiente de memorização, de aprendizagem dos insumos na língua-alvo trabalhados em sala de aula.

Se, por um lado, a escrita se mostrava eficiente enquanto estratégia de aprendizagem dos insumos no nível sintático-semântico, por outro lado, pouco poderia ajudar os alunos no nível fonológico. Assim, diante da ansiedade dos alunos quanto à pronúncia em LE, o professor, sobretudo PN, recorria com frequência às técnicas mecanizantes de repetição (seção 4.3.3). Como verificamos na análise dos dados do CS, os alunos eram massacrados com essas técnicas de repetição como tentativa de garantir a internalização do insumo fonético a ponto de fazer surgir frustração, gerando, inclusive, protestos dos alunos em sala de aula.

Aliás, essa **postura crítica dos alunos** a ponto de sugerir mudanças no currículo de ensino de LE confirmava os resultados de C. Brown (1985) que já sinalizara essa característica dos alunos da terceira idade em sua pesquisa (seções 2.2.4 e 2.4.1).

Face às supostas dificuldades dos alunos em aprender LE, o PP parecia estar vivendo uma crise na sala de aula. Será que a sociedade estava certa? Aprender LE na terceira idade é mesmo praticamente impossível?

Por força das circunstâncias que até então se mostravam desanimadoras, o PP foi capaz de repensar sua própria prática em sala de aula e buscar os reais objetivos, interesses, necessidades e expectativas dos alunos em relação à aprendizagem e ao ensino do inglês como LE. Nesse sentido, contribuíram muito os diversos aspectos dos fatores sociocultural e afetivo envolvidos na construção desse processo.

Juntamente com o contato social, a questão da **afetividade** (Vygotsky, 1989a; Brown, 1994) se mostrou bastante relevante no ensino de línguas para a terceira idade. Além de poder socializar com os demais colegas, os alunos da terceira idade davam pistas para o professor de que precisavam muito da sua **empatia** em sala de aula. Os problemas pessoais dos alunos freqüentemente eram trazidos ao professor em sala de aula. Mas não só os problemas. Os alunos também sentiam necessidade em falar de si e

de tecer relatos sobre os seus entes queridos (cônjuges, filhos, netos, amigos etc) (seção 4.3.4).

O professor que inicialmente se sentia perturbado com esses relatos pelo fato dos mesmos causarem uma certa indisciplina em sala de aula além da recorrente digressão no foco da interação professor-alunos, aos poucos via na dimensão afetiva do ensino de línguas (Almeida Filho, 1993; Maher, comunicação pessoal) uma ótima oportunidade para negociar com os alunos a geração de insumos ótimos, relevantes e ao mesmo tempo garantir uma configuração positiva do filtro afetivo (Krashen, 1981, 1982, 1985) desses sujeitos de modo a lhes viabilizar a aprendizagem da língua-alvo.

Essa mudança de atitude do PP em sala de aula proporcionou momentos ricos de interação na língua-alvo (seção 4.4). Os alunos, em sua maioria, foram gradativamente revelando um **potencial comunicativo** na língua-alvo que chegava a surpreender o PP, apesar da desigualdade no rendimento geral de cada um deles e, também, entre eles.

Mas não foi só à mudança de atitude do professor que se pôde creditar o sucesso do curso. Os alunos também foram capazes de reconhecer seus reais objetivos e interesses em aprender o inglês como LE e re-avaliar a sua própria **cultura de aprender** (Almeida Filho, 1993, 1995; Carmagnani, 1993) ao longo do curso, conforme pudemos constatar a partir dos resultados do Questionário Final de Auto-Avaliação e de Avaliação do Curso que foi aplicado aos dez alunos do CP (seção 4.5.4).

Nesse questionário, os alunos apontaram as atividades interativas em sala de aula como sendo as mais interessantes e produtivas do curso. Curiosamente, os alunos não mais apontaram aspectos do fator neurobiológico como sendo empecilhos para a sua aprendizagem de línguas. Dos dez alunos remanescentes, nove responderam estar satisfeitos com o seu rendimento global no curso alegando, inclusive, que o progresso individual havia sido maior do que o esperado inicialmente.

A essa altura já tínhamos dados confirmadores da hipótese direcionadora desta dissertação: **É possível aprender uma língua estrangeira na terceira idade, desde que o aluno possua (internamente) e encontre (externamente) condições favoráveis no processo de ensino-aprendizagem, dadas as características dessa faixa etária**, conforme apresentadas nesta dissertação.

Temendo avançar generalizações sobre a aprendizagem de línguas na terceira idade que não se sustentassem, nos sentimos obrigados a buscar novos índices confirmadores das variáveis no nosso grupo de alunos (seção 4.6).

As variáveis **classe social e idade** ²⁹ não se mostraram significativas dentro da nossa análise. Já a variável **gênero** mostrou ser relevante. Os dois únicos alunos do sexo masculino desistiram do curso em virtude de algum obstáculo, o que atribuímos, em parte, à sua forte **identidade social** (Burling, 1980).

A variável **escolaridade** não se sustentou como predisposta ao grau de sucesso de todos os alunos no curso. Dentre as quatro alunas com o melhor desempenho, duas possuíam ensino superior, uma completou o Segundo Grau e a outra cursou apenas as primeiras séries da escola primária. No caso de uma dessas duas últimas alunas, consideramos que o seu **letramento** ao longo de uma vida crescentemente urbanizada e tecnologizada se mostrou mais determinante para o seu sucesso com a aprendizagem de LE do que o seu grau de escolarização per se.

Por último, verificamos que o fato de as duas alunas com a melhor classificação terem realizado viagens ao exterior, ou seja, terem tido a oportunidade de estabelecer **contato direto com falantes nativos de inglês**, lhes proporcionou um quadro bastante favorável à aprendizagem do inglês como LE.

²⁹ Dentro da faixa etária compreendida pela nossa análise, ou seja, entre 56 e 75 anos de idade.

5.2 - SUGESTÕES PARA O ENSINO E PROPOSTAS DE ENCAMINHAMENTO

A presente dissertação pretende ser apenas um passo inicial no sentido de se incrementar o número de pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem de línguas com adultos de uma faixa etária estigmatizada pela sociedade e ignorada pela maior parte das instituições de ensino.

Para se abrir novas frentes de ensino de línguas para a terceira idade, é imprescindível que se conheça com maior profundidade as diferentes manifestações dos fatores neurobiológico, lingüístico-cognitivo, afetivo e sociocultural na construção do processo de ensino e aprendizagem de LE com os adultos dessa faixa etária.

Destacamos aqui aspectos dos fatores afetivo e sociocultural. Uma primeira sugestão para futuras pesquisas poderia ser o estudo mais detalhado de alguns aspectos de outros fatores, tais como o lingüístico-cognitivo. O estudo das estratégias de aprendizagem de línguas utilizadas por alunos dessa faixa etária, por exemplo, parece ser um tema de pesquisa promissor.

Outro tema de relevância é o planejamento de cursos de línguas para esse público-alvo. Neste campo, poderíamos já adiantar algumas considerações, tais como a elaboração de materiais didáticos mais apropriados aos objetivos e interesses dos sujeitos da terceira idade, ou seja, materiais que também abarcassem temas referentes à vida na terceira idade, tais como "aposentadoria", "lazer", "rotina familiar" e "nostalgia", por exemplo.

Enfim, muitas são as possibilidades de se criarem frentes de pesquisas sobre o ensino de línguas para a terceira idade. Repetimos, trata-se de uma vertente de investigação recente, ainda carente de estudos na área da Lingüística Aplicada. Embora esse público seja ainda modesto, o futuro promete um mercado cada vez mais demandante para os lingüistas aplicados.

Contudo, é preciso que os profissionais interessados em trabalhar com o público da terceira idade se encarreguem primeiramente em “desconstruir ” o mito do envelhecimento criado pela sociedade e muito bem nutrido por setores da mídia. Envelhecer não pode ser sinônimo de declínio físico-mental. Descobrir novas formas de se desenvolver a capacidade intelectual na idade mais avançada, seja no estudo em geral ou no das línguas em particular, pode ser a alternativa mais construtiva para profissionais ligados à educação e lingüistas aplicados do nosso futuro próximo.

SUMMARY

This dissertation aims to improve our understanding of the construction of the foreign language teaching-learning process with learners from an age group that has often been stigmatized by the society: older adults. In order to carry out this study, it was necessary to analyse the manifestations of the neurobiological, the linguistic-cognitive, the affective and the sociocultural factors involved in that process.

Given the ethnographic aspect of this research, several instruments were employed to gather and to triangulate the data, such as classroom audiotaping and/or videotaping, field notes which were eventually converted into the researcher's diaries, reports, questionnaires and interviews with the learners.

The data analysis has revealed that the older learners' desire for social contact, the decrease of their auditory acuity and memory capacity and their need to express their emotions and personal problems indicate that the teaching approach, besides reflecting the students' real goals and interests, must carry a strong element of empathy.

Thus, our study proposes that through the communicative approach the teacher seek in the affective dimension ways of optimizing the target-language teaching-learning process with older students.

Key words: foreign language; older adult learners; teaching-learning.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADJEMIAN, C. (1976) On the Nature of Interlanguage Systems. In: **Language Learning**, Vol. 26, No. 2: 297-320.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. (1993) **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. (1995) A Cultura de Aprender. Campinas: UNICAMP. (mimeo)
- AMATO, P. A. (1988) **Making it Happen: Interaction in the Second Language Classroom from Theory to Practice**. New York: Longman.
- AUSUBEL, D.A. (1964) Adults vs. Children in Second Language Learning: Psychological Considerations. In: **Modern Language Journal** 48: 420-424.
- BAGHIN, D.C.M. (1993) **A Motivação para aprender língua estrangeira (inglês) em contexto de ensino interdisciplinar**. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP.
- BAILEY, K. (1983) Competitiveness and Anxiety in Adult Second Language Learning: Looking at and Through the Diary Studies. In: SELIGER & LONG (eds.) **Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition**. Rowley: Newbury House. pp. 67-103.
- BAILEY, K. & OSCHNER, R. (1983) A Methodological Review of the Diary Studies: Windmill Tilting or Social Science? . In: BAILEY, LONG & SCARCELLA (eds.) **Second Language Acquisition Studies**. Rowley: Newbury House. pp. 188-198.
- BAILEY, N. , MADEN, C. & KRASHEN, S. (1978) Is there a 'natural sequence' in adult second language learning? In: HATCH (ed.) **Second Language Acquisition: A Book of Readings**. Rowley: Newbury House. pp. 362-370.
- BIZON, A.C.C. (1994) **Características da Interação em Contexto de Ensino Regular e em Contexto de Ensino Interdisciplinar de Português - Língua Estrangeira: Um Estudo Comparativo**. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP.
- BOSI, E. (1994) **Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos**. São Paulo: Companhia das Letras. 3a. ed.
- BOTWINICK, J. (1970) Geropsychology. In: **Annual Review of Psychology** 21: 239-272.
- BREEN, M. (1985) Authenticity in the Language Classroom. In: **Applied Linguistics**, Vol. 6, No. 1: 60-70.

- BROWN, C. (1985) Requests for Specific Language Input: Differences Between Older and Younger Language Learners. In: GASS & MADDEN (eds.) **Input in Second Language Acquisition**. Cambridge: Newbury House. pp. 272-281.
- BROWN, D. (1994) **Principles of Language Learning and Teaching**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall. 3a. ed.
- BURLING, R. (1980) Social Constraints on Adult Language Learning. In: WINITZ (ed.) **Native Language and Foreign Language Acquisition**. New York: Academy of Science, vol. 379: 279-290.
- BUSCH, D. (1982) Introversão-extraversão and the EFL proficiency of Japanese students . In: **Language Learning** 32: 109-132.
- CARMAGNANI, A. M. (1993) Ensino Centrado no Aluno: A Adequação de Uma Proposta Metodológica no Contexto Brasileiro. São Paulo: PUC-SP. (mimeo).
- CARROLL, B. J. (1980) **Testing Communicative Performance**. Oxford: Pergamon Press.
- CAVALCANTI, M.C. & MOITA LOPES, L.P. (1991) Implementação de Pesquisa em Sala de Aula de Línguas no Contexto Brasileiro . In: **Trabalhos em Linguística Aplicada** 7: 133-144.
- CHOMSKY, N. (1957) **Syntactic Structures**. Haia: Mouton.
- CHOMSKY, N. (1965) **Aspects of the Theory of Syntax**. Cambridge: MIT Press.
- CLARK, H. & CLARK, E. (1977) **Psychology and Language: An Introduction to Psycholinguistics**. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- DA MATTA, R. (1983) **Carnavais, Malandros e Heróis - Para uma Sociologia do Dilema Brasileiro**. Rio de Janeiro: Zahar. 4a. ed.
- DANESI, M. (1994) The Neuroscientific Perspective in Second Language Acquisition Research: A Critical Synopsis. In: **International Review of Applied Linguistics**, Vol. XXXII/3: 201- 228.
- DEBERT, G.G. (1994) Gênero & Envelhecimento. In: **Estudos Feministas**, Vol. 2, No. 3: 33-51.
- DULAY, H. , BURT, M. & KRASHEN, S. (1982) **Language Two**. New York: Oxford University Press.
- EHRMAN, M. E. & OXFORD, R. (1986) Adult Language Learning Styles and Strategies in an Intensive Training Setting. In: **Modern Language Journal** 74: 311-327.
- ELLIS, R. (1994) **The Study of Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press.
- ELY, C. (1986) Language learning motivation: a descriptive and causal analysis. In: **Modern Language Journal** 70: 22-35.

- ERICKSON, F. (1986) Qualitative Methods in Research on Teaching. In: WITTROCK (ed.) **Handbook of research on Teaching**. New York: Macmillan. pp. 119-161.
- FATUR SANTOS, P. A. (1994) **The (Un)Consciousness of Second Language Acquisition**. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- FIGUEIREDO, M. R. (1989) **O Averso do Bom Aprendiz: Uma Tentativa de Intervenção Sistemática no Processo de Aprendizagem de L2**. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP.
- FIGUEIREDO, M. R. (1991) Efeitos da Intervenção Sistemática no Processo de Aprendizagem de LE: Uma Experiência. In: **Trabalhos em Lingüística Aplicada** 17: 27-41.
- FONTÃO, E. M. (1993) **Repensando o Conceito de Competência Comunicativa no "Aquecimento" da Aula de Português-Língua Estrangeira: Uma Perspectiva Estratégica**. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP.
- FRAWLEY, W. & LANTOLF, J. P. (1985) Second Language Discourse: A Vygotskian Perspective. In: **Applied Linguistics**, vol. 6, no. 1: 19-90.
- FREIRE, P. & SHOR, I. (1987) **Medo e Ousadia - O Cotidiano do Professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FRIEDAN, B. (1993) **The Fountain of Age**. New York: Simon & Schuster.
- GARDNER, R. C. & LAMBERT, W. (1972) **Attitudes and Motivation in Second Language Learning**. Rowley: Newbury House.
- GARDNER, R. C. , SMYTHE, P. C. & CLÉMENT, R. (1979) Intensive Second Language Study in a Bicultural Milieu: An Investigation of Attitudes, Motivation and Language Proficiency. In: **Language Learning**, Vol. 29, No. 2: 305-320.
- GOLDSTEIN, L.L.L. (1995) **Estresse, Enfrentamento e Satisfação de Vida Entre Idosos: Um Estudo do Envelhecimento Bem Sucedido**. Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP.
- GUIORA, A. Z., ACTON, W.R., ERARD, R. & STRICKLAND, F.W. (1980) The Effects of Benzodiazepine (Valium) on Permeability of Ego Boundaries. In: **Language Learning**, Vol. 30: 351-363.
- GUIORA, A. Z. , BRANNON, R. & DULL, C.Y. (1972b) Empathy and Second Language Learning . In: **Language Learning**, Vol. 22, No. 1: 111-130.
- GUIORA, A. Z. , LANE, H.L. & BOSWORTH, L.A. (1967) An exploration of Some Personality Variables in Authentic Pronunciation of a Second Language. In: LANE & ZALE (eds.) **Studies in Language and Language Behavior** 4: 261-266.
- GUMPERZ, JOHN J. (1982) **Discourse Strategies**. Cambridge: Cambridge University Press.

- HADDAD, E. G. M. (1986) **A Ideologia da Velhice**. São Paulo: Cortez.
- HADDAD, E. G. M. (1993) **O Direito à Velhice: Os Aposentados e a Previdência Social**. São Paulo: Cortez.
- HAGESTAD, G. O. (1990) Social Perspectives on the Life Course. In: BINSTOCK & GEORGE (eds.) **Handbook of Aging and the Social Sciences**. San Diego: Academic Press. pp.151-168.
- HARLEY, B. (1986) **Age in Second Language Acquisition**. Clevedon: Multilingual Matters Ltd..
- HORWITZ, E., HORWITZ, M. & COPE, J. A. (1991) Foreign Language Classroom Anxiety. In: E. HORWITZ & D. YOUNG (orgs.) **Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall. pp. 27-36.
- HYMES, D. (1971a) **On Communicative Competence**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- KEITH, J. (1990) Age in Social and Cultural Context: Anthropological Perspectives. In: BINSTOCK & GEORGE (eds.) **Handbook of Aging and the Social Sciences**. San Diego: Academic Press. pp. 91-111.
- KIMMEL, D.C. (1980) **Adulthood and Aging**. New York: John Wiley and Sons. 2a. ed..
- KLATZKY, R. (1988) Theories of information processing and theories of aging. In: LIGHT & BURKE (eds.) **Language, Memory and Aging**. Cambridge: Cambridge University Press. pp: 01-16.
- KLEIN, W. (1986) **Second Language Acquisition**. Cambridge: Cambridge.
- KRAMER, P. D. (1994) **Ouvindo o Prozac: Uma Abordagem Profunda e Esclarecedora Sobre a "Pílula da Felicidade"**. Rio de Janeiro: Record.
- KRASHEN, S. (1973) Lateralization, language learning, and the critical period: some new evidence. In: **Language Learning** 23: 63-74.
- KRASHEN, S. (1978) Individual Variation in the Use of the Monitor. In: RITCHIE (ed.) **Second Language Acquisition Research**. New York: Academic Press.
- KRASHEN, S. (1981) **Second Language Acquisition and Second Language Learning**. Oxford: Pergamon Press.
- KRASHEN, S. (1982) **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Oxford: Pergamon Press.
- KRASHEN, S. (1985) **The Input Hypothesis: Issues and Implications**. New York: Longman.
- KRASHEN, S. , LONG, M. & SCARCELLA, R. (1979) Age, rate and eventual attainment in second language acquisition. In: **TESOL Quarterly** 13: 573-582.

- LARSEN-FREEMAN, D. & LONG, M. H. (1991) **An Introduction to Second Language Acquisition Research**. London: Longman.
- LEAL, L. (1994) **The Essentials of Psychology**. Piscataway, NJ: Research and Education Association.
- LENNEBERG, E. (1964) The capacity for language acquisition. In: FODOR & KATZ (eds.) **The Structure of Language: Readings in the Philosophy of Language**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- LENNEBERG, E. (1967) **Biological Foundations of Language**. New York: Wiley and Sons.
- MacINTYRE, P. & GARDNER, R. (1991a) Methods and results in the study of foreign language anxiety: a review of the literature. In: **Language Learning** 41: 513-534.
- MACOWSKI, E. B. (1993) **A Construção do Ensino-Aprendizagem de Língua Estrangeira com Adolescentes**. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP.
- MANCHETE, 03 de setembro de 1994.
- MARCUSCHI, L. A. (1986) **Análise da Conversação**. São Paulo: Ática.
- MARTON, W. (1994) The Anti-Pedagogical Aspects of Krashen's Theory of Second Language Acquisition. In: BARASCH & VAUGHN JAMES (orgs.) **Beyond the Monitor Model: Comments on Current Theory and Practice in Second Language Acquisition**. Boston: Heinle & Heinle. pp. 57-69.
- McLAUGHLIN, B. (1978) The Monitor Model: Some Methodological Considerations. In: **Language Learning** 28/2: 309-331.
- McNAMARA, J. (1973) Nurseries, Streets and Classrooms: Some Comparisons and Deductions. In: **Modern Language Journal** 57: 250-255.
- MEHAN, H. (1979) **Learning Lessons: Social Organization in the Classroom**. Cambridge: Harvard University Press.
- MILLER, E. (1979) Memory and Ageing. In: GRUNEBERG & MORRIS (eds.) **Applied Problems in Memory**. London: Academic Press, 1979. pp. 127-149.
- MOSKOWITZ, G. (1978) **Caring and Sharing in the Foreign Language Classroom**. Rowley: Newbury House.
- MYERS, I. B. & McCAULLEY, M. (1985) **Manual: A Guide to the Development and Use of the Myers-Briggs Type Indicator**. Palo Alto: Consulting Psychology Press.
- NASCIMENTO E SILVA, E. B. (1994) **Preparando Adultos para a Convivência com Familiares Idosos: Uma Proposta de Intervenção Psicoeducacional**. Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP.
- NERI, A. L. (1990) Sobre o significado do rótulo social "4a. idade" e as implicações de seu uso para o estudo da velhice no Brasil. In: **Jornada Paranaense de Gerontologia**. Curitiba: Editora da UFPR.

- NERI, A. L. (1991) **Envelhecer Num País de Jovens: Significados de Velho e Velhice Segundo Brasileiros não Idosos**. Campinas: Editora da Unicamp.
- NERI, A. (org.) (1993) **Qualidade de Vida e Idade Madura**. Campinas: Papirus.
- NEUFELD, G. G. (1977) Language learning ability in adults: a study on the acquisition of prosodic and articulatory features. In: **Working Papers on Bilingualism** 12:45-60.
- NEUFELD, G. G. & SCHNEIDERMAN, E. (1980) Prosodic and Articulatory Features in Adult Language Learning. In: R. SCARCELLA & S. KRASHEN (eds.) **Research in Second Language Acquisition**. Rowley: Newbury House. pp. 105-109.
- NEWMARK, L. (1966) How Not to Interfere in Language Learning. In: **International Journal of American Linguistics** 32: 77-87.
- OLIVEIRA, M. K. (1992) O Problema da Afetividade em Vygotsky . In: LA TAILLE, OLIVEIRA & DANTAS **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão**. São Paulo: Summus. pp. 23-34.
- O ESTADO DE SÃO PAULO, 27 de fevereiro de 1995.
- OMAGGIO, A. C. (1986) **Teaching Language in Context - Proficiency-Oriented Instruction**. Boston: Heinle & Heinle.
- PARADIS, M. (1991) Language Lateralization in Bilinguals: Enough Already. In: **Brain and Language**, 39: 576-586.
- PENFIELD & ROBERTS (1959) **Speech and Brain Mechanisms**. New York: Atheneum Press.
- PRESTON, D. (1989) **Sociolinguistics and Second Language Acquisition** . Oxford: Blackwell.
- PRETI, D. (1991) **A Linguagem dos Idosos**. São Paulo: Contexto.
- PRICE, M. L. (1991) The Subjective Experience of Foreign Language Anxiety: Interviews with Highly Anxious Students. In: E. HORWITZ & D. YOUNG (orgs.) **Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall. pp. 101-108.
- PSYCHOLOGY TODAY, September/October 1994.
- REVES, T. (1987) Individual Differences in Language Learning: The Initial Stages. In: **Trabalhos em Lingüística Aplicada** 10: 37-54.
- RICHARDS, J. C. (1972) Social Factors, Interlanguage, and Language Learning. In: **Language Learning** 22/2: 159-188.
- RICHARDS, J. , HULL & PROCTOR (1991) **Interchange 1**. Cambridge: Cambridge.
- RICHARDS, J. C. , PLATT, J. & PLATT, H. (1992) **Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics**. Essex: Longman.

- ROSANSKY, E. (1975) The critical period for the acquisition of language: some cognitive developmental considerations. In: **Working Papers on Bilingualism** 6: 10-23.
- SCHNEUWLY, B. (1994) Contradiction and Development: Vygotsky and Paedology. In: **European Journal of Psychology of Education**, vol. IX, no. 4: 281-291.
- SCHUMANN, J. (1975) Affective Factors and the Problem of Age in Second Language Acquisition. In: **Language Learning** 25/2: 209-235.
- SCOVEL, T. (1969) Foreign Accents, Language Acquisition, and Cerebral Dominance. In: **Language Learning** 19: 245-254.
- SCOVEL, T. (1978) The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. In: **Language Learning** 28/1: 129-142.
- SCOVEL, T. (1988) **A Time to Speak - A Psycholinguistic Inquiry into the Critical Period Human Speech**. Cambridge: Cambridge University Press.
- SELIGER, H. (1978) Implications of a multiple critical period hypothesis for second language learning. In: W. RITCHIE (ed.) **Second Language Acquisition Research**. New York: Academic Press. pp. 11-19.
- SELINKER, L. (1972) Interlanguage. In: **International Review of Applied Linguistics** 10: 209-231.
- SELINKER, L. , LAMENDELLA, J. (1978) Two Perspectives on Fossilization in Interlanguage Learning. In: **Interlanguage Studies Bulletin** 03: 143-191.
- SELINKER, L. , LAMENDELLA, J. (1979) The Role of Extrinsic Feedback in Interlanguage Fossilization: A Discussion of "Rule Fossilization: A Tentative Model". In: **Language Learning** 29: 363-375.
- SELINKER, L. , SWAIN, M. & DUMAS, G. (1975) The Interlanguage Hypothesis Extended to Children. In: **Language Learning** 25: 139-191.
- SHANNON, S. M. (1994) Introduction. In: R. BARASCH & VAUGHN JAMES (orgs.) **Beyond the Monitor Model: Comments on Current Theory and Practice in Second Language Acquisition**. Boston: Heinle & Heinle. pp. 07-20.
- SNOW, C. & HOEFNAGEL-HÖHLE, M. (1978) Age differences in second language acquisition. In: HATCH (ed.) **Second Language Acquisition: A Book of Readings**. Rowley: Newbury House.
- STATZ, P. , STRAUSS, E. & WHITAKER, H. (1990) The Ontogeny of Hemispheric Specialization: Some Old Hypotheses Revisited. In: **Brain and Language**, 38: 596-614.
- STEINER, V. J. The Road to Competence in an Alien Land: A Vygotskian Perspective on Bilingualism. In: J. WERTSCH (ed.) **Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives**. Cambridge: Cambridge University Press: 273-305.

- STRONG, M.(1983) Social styles and second language acquisition of Spanish-speaking kindergarteners . In: **TESOL Quarterly** 17: 241-258.
- VAN ELS, T., BONGAERTS, EXTRA, VAN OS & JANSSEN-VAN DIETEN (1984) **Applied Linguistics and the Learning and Teaching of Foreign Languages**. London: Edward Arnold.
- VAN LIER, L. (1988) **The Classroom and the Language Learner**. New York: Longman.
- VEJA, 24 de agosto de 1994.
- VIANA, N. (1990) **Variabilidade da Motivação no Processo de Aprender Língua Estrangeira na Sala de Aula**. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP.
- VYGOTSKY, L. S. (1989a) **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes. 2a.ed..
- VYGOTSKY, L. S. (1989b) **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes. 3a. ed..
- WERTSCH, J. V. (1991a) Sociocultural setting and the zone of proximal development: The problem of text-based realities. In: L.T. LANDSMANN (ed.) **Culture, schooling, and psychological development**. Norwood: Ablex. pp. 71-86.
- WIDDOWSON, H. (1978) **Teaching Language as Communication**. Oxford: Oxford University Press.
- WIDDOWSON, H. (1991) **O Ensino de Línguas para a Comunicação**. Campinas: Pontes.
- WILKINS, D. A. (1976) **Notional Syllabuses**. London: Oxford University Press.
- YORIO, C. (1994) The Case for Learning. In: BARASCH & VAUGHN JAMES (orgs.) **Beyond the Monitor Model : Comments on Current Theory and Practice in Second Language Acquisition**. Boston: Heinle & Heinle, pp. 57-69.
- ZANGWILL, O. L. (1975) The Ontogeny of Cerebral Dominance in Man. In: LENNEBERG & LENNEBERG (eds.) **Foundations of Language Development - A Multidisciplinary Approach, vol. 1**. New York: Academic Press. pp. 137-147.

APÊNDICE

SINAIS USADOS NAS TRANSCRIÇÕES DAS GRAVAÇÕES

()	Incompreensão do enunciado
(hipótese)	Hipótese do que se ouviu
((aguardando))	Comentário do pesquisador
[[fo.'ne.mas]]	Transcrição fonética do vocábulo
/	Truncamento de vocábulos
?	Pergunta ou entoação ascendente
MAIÚSCULAS	Ênfase no enunciado
::	Prolongamento de vogal ou consoante
...	Qualquer pausa
ligando as linhas	Sobreposição de vozes
“citação”	Citação literal, reprodução de discurso direto, leitura ou gravação
PQ	Pesquisador
PP	Professor-pesquisador (Corpus Principal)
PN	Professora (Corpus Secundário)
?AL	Aluno não reconhecido durante a transcrição
ALS	Todos os alunos
FC	Fita cassete

TRANSCRIÇÃO DE AULA GRAVADA 1 (TAG 1) - CORPUS PRINCIPAL (CP)
 DATA DA GRAVAÇÃO: 15/03/94

- 01 DC: antes de você começar...eu tenho ainda uma dúvida que ficou da aula passada
- 02 PP: sure...go ahead
- 03 DC: é:...aquela diferença de pronúncia de viúvo...viúva
- 04 MC: window né?
- 05 PP: wait a minute...wait a minute...viúva é WIDOW...WIDOW
- 06 TR: viúvo é diferente...num é?
- 07 MC: aí que é window?
- 08 PP: widower...widower
- 09 TR: é só botar E ERRE
- 10 PP: widow...widower ((o professor escreve as palavras na lousa))
- 11 MM: viúvo é embaixo?
- 12 TR: é...viúvo é embaixo
- 13 PP: ok?...aí pra falar enviuvado ou enviuvada...widowed...widowed
- 14 TR: widowed
- 15 PP: ok?...não vai por o ene...não é WINDOW...não é WINDOWED
- 16 DC: olha...então eu perdi...desculpa eu perdi...o de cima é wi/ widow...é o quê?...janela?...não
- 17 TR: aí Jesus ((risos))
- 18 PP: no...janela... WINDOW...window ((escrevendo a palavra na lousa))
- 19 DC: window...certo
- 20 PP: ó...WIDOW
- 21 DC: widow
- 22 PP: widower
- 23 DC: certo
- 24 PP: ok?...and for both...enviuvado...digamos assim...WIDOWED
- 25 MC: como que é a pronúncia?...não vai ficar brava outra vez...viu TR?...quando a gente dá uns fora...a TR fala assim "aí meu Deus"
- TR: [NO...imagina
- 26 PP: ela tá brincando ((risos))...ó...class ((os alunos falam ao mesmo tempo))...
- MC: [mas agora como é que é viúva?
- ó...WINDOW...WIDOW
- 27 MC: wi/ peraí...deixa ver se eu peguei
- 28 PP: WIDOW...everybody...WIDOW
- 29 ALS: WIDOW
- 30 PP: WIDOW
- 31 ALS: WIDOW
- 32 PP: WINDOW
- 33 ALS: WINDOW
- 34 PP: WINDOW
- 35 ALS: WINDOW
- 36 PP: WIDOWER
- 37 ALS: WIDOWER
- 38 PP: é a mesma coisa ó...WIDOW
- 39 ALS: WIDOW
- 40 PP: agora faz assim...ER...ER
- 41 ALS: ER...ER

- 42 PP: lá da terra da dona RP...lá de Piracicaba ((referindo-se ao fonema retroflexo / r /))...widowER
- 43 ALS: WIDOWER
- 44 PP: COME IN ((pedindo para a aluna NN entrar))
- 45 NN: excuse me
- 46 PP: don't worry...please...have a seat
- 47 MM: lá embaixo...enviuvado?
- 48 PP: just a second
- 49 MM: I have a doubt
- 50 PP: you have a doubt?...just a second ((caminhando em direção a aluna))
- 51 MM: enviuvado? ((mostrando a palavra "widow" escrita em seu caderno))
- 52 PP: no no...WIDOWED é enviuvado...enviuvada
- 53 TR: neto is...grandson?
- 54 PP: grandson
- 55 TR: bisneto?
- 56 PP: é:...ãhn...GREAT grandson
- 57 TR: great grandson?
- 58 PP: great grandson...ok?
- 59 RD: ó((a aluna levanta-se e caminha até a lousa))...viúva((apontando para a palavra "widow"))...viúvo((apontando para a palavra "window"))... e o outro é...janela((apontando para a palavra "widowed"))
- 60 PP: ((risos)) AH:: PAY ATTENTION THEN...WIDOW
- RD: [como é que pronuncia?
- 61 ALS: ((alguns alunos dizem "window" e outros dizem "widow"))
- 62 PP: Wl...não tem ene não...não nasaliza...Widow
- 63 ALS: widow
- 64 PP: WIDOW
- 65 ALS: WIDOW
- 66 PP: aqui ó ((apontando para a palavra "window" na lousa))...WINDow
- 67 ALS: WINDOW
- 68 PP: WINDOW
- 69 ALS: WINDOW
- 70 PP: aqui ó ((apontando para a palavra "widow" na lousa))...não nasaliza ó...WIDOW...WIDOW
- 71 ALS: ((alguns alunos repetem a palavra "window"))
- 72 PP: não nasaliza...é como "oui" em francês...OUI...OUI...Widow
- 73 DC: widow
- 74 PP: aqui...WIN::dow
- 75 ALS: window
- 76 PP: right?
- 77 MM: por falar em francês...hoje saiu um artigo...a França está em pé de guerra com...com a invasão do inglês...toda propaganda deverá ser em francês
- PP: [ah:...o inglês
- e nada de inglês...e é isso...deve-se conservar a língua nacional
- 78 PP: é...eles querem...os filmes...inclusive americanos...eles querem boicotar
- 79 TR: é uma avalanche de de inglês mesmo
- 80 PP: agora cá entre nós...né?...eu acho que fica muito...eles têm que aceitar que eles não tão mais no topo...a França não é mais...digamos a irradiadora da cultura mundial...né?...porque teve sua fase...né?
- 81 TR: é...porque a língua internacional é o inglês
- 82 PP: é o Brasil já foi influenciado pela França...né?...no começo do século...mas
- MM: [o Brasil colônia
- agora fazer o quê?...o quê que vai fazer?

- 83 MM: é que há uma invasão de:...expressões do inglês
 84 PP: aqui também...né?... "performance"...a gente não fala mais "desempenho"...
- MC: [aqui também...aqui também
 a gente fala "performance"... "hardware"... "software"...agora se fala até
 MC: ["design"
 "talk show" prum programa de entrevistas...né?... "talk show"...é tudo em inglês
- 85 TR: agora é tu::do em inglês aqui
 86 PP: é difícil...eu acho assim...na minha opini/ no meu ponto de vista...eu acho que eles não vão vencer essa...eles vão brigar...mas as pessoas vão continuar a ser influenciadas...a língua é um rolo compressor... ela...não adianta querer segurar
- 87 TR: e também eu acho que a proximidade...(eles estão) tão próximos da Inglaterra...agora com o túnel então é um passeio...e::...e:: eles sofrem muita influência porque tem muito inglês na França
- 88 PP: também né?
 89 MM: (mas não é só da Inglaterra)
 90 PP: eu acho que principalmente de música...né?
 91 MC: mas eu acho que a França ()
 92 PP: eu concordo...historicamente falando sim
 93 MC: o fato da língua inglesa dominar...não diminui a força... a força da cultura francesa
- 94 PP: eu acho também
 95 MM: mas realmente há uma diminuição
 96 TR: basta dizer que antigamente no ensino primário a gente era obrigado o ensinamento do francês
- 97 MC: ah eu aprendi no ginásio...francês
 98 TR: eu também aprendi no ginásio...mas as minhas irmãs aprenderam NO primário...todas elas as mais velhas
- 99 PP: eu até entendo...mas...essa...essa estória de querer preservar muito a língua...né?...eu não sei...igual o português...quer unificar...acho que não tem nada a ver...deixa Portugal com aquela grafia...né?...depois a língua falada não vai respeitar isso aí...né?...no dia-a-dia...a língua é um trator...viu?
- 100 MC: quando eu ficar bem velhinha...você vai lembrar de mim...né? ((dirigindo-se a outra aluna))
- 101 PP: whose paper is this?...whose paper is this? ((mostrando a folha para os alunos))
- 102 MG: não professor...()
 103 PP: whose paper is this?...dona MM's?
 104 MM: não não...I want ()
 105 PP: wait a minute...deixa eu entregar o resto...and this?...take a look...eu tenho que pedir desculpas pra vocês...tem uma correção pra fazer no texto também...class...look at this...this is someone's...isn't it?...de quem que é esse aqui?
- 106 MM: a minha tá aqui...esse daqui
 107 TR: minha não é
 108 MC: é da dona DC...é a tua letra DC
 109 DC: pra começar eu não escrevo com caneta
 110 RD: ()

((várias conversas paralelas))

- 111 TR: como é que é "apanhar" em inglês...hein?
 112 PP: ãhn?
 113 TR: como é "apanhar" em inglês?
 114 PP: ah...isso que eu queria saber...é...dêem uma olhada aí nas dúvidas e
 aí...assim...às vezes que eu não entendi assim exatamente o que vocês
 queriam dizer...eu coloquei uma interrogaçãozinha pequena...porque daí
 a gente vê agora
 115 TR: () catch?
 116 PP: não...é "catch" é apanhar...pegar...mas apanhar do tipo pegar...eu entendi
 que a senhora quis dizer isso aí
 117 TR: eu quis dizer que ela gosta de apanhar
 118 PP: ((escrevendo na lousa)) she...likes...to...get... slapped...she likes to get
 slapped
 119 MC: gosta de apanhar?
 120 NR: e o meu...(cê corrigiu)?
 121 PP: hm...então é da senhora este aqui...não é?...olha direitinho
 122 NR: eu vi aqui...eu tava distraída
 123 PP: ok...então dêem uma olhadinha aí...vê se tem alguma dúvida...eu vou
 passar as coisas que eu tô devendo para a dona NN
 124 MG: "to get slapped" é bater ou apanhar?
 125 PP: "to get slapped" é apanhar...to slap seria assim...dar tapa em alguém

 ((várias conversas paralelas - o professor caminha pela classe verificando
 com cada aluno se restou alguma dúvida quanto à correção da tarefa))
 126 MC: aqui eu quis usar o possessivo...(é o caso genitivo)...né?
 127 PP: the name of the play...quando é objeto...a gente fala por exemplo...DL's
 paper...TR's folder...né?...mas quando é coisa por exemplo...a gente fala
 assim...o nome da peça...the name of the play...the name of the movie
 is...geralmente não se fala "the play's name"...ok?
 128 MC: ah::
 129 TR: the name...of the movie...é isso?
 130 PP: é...bom...deixa eu ver o que eu tenho pra passar pra senhora...dona NN ((a
 aluna havia faltado às quatro últimas aulas))...next class will be DL's
 birthday...right?
 131 PP: we have cake?...we have cake?
 132 DL: yes ((risos))
 133 PP: you're bringing a cake?...oh thank you
 134 TR: yes...thank you
 135 PP: why?...we should bring you a cake
 136 MC: TR...I don't understand now/...como é que é?...nothing ([ˈnɒ.sɪ.n])
 137 TR: ela vai trazer o bolo
 138 MC: ah o bolo

 ((várias perguntas paralelas))
 139 PP: ok?...all right?...do you have any questions?...vocês entenderam a correção?
 140 MM: esse "eu não entendo nada"...é?
 141 PP: aí tem que falar assim..."I understand nothing"...porque aqui já é negativa e
 a gente não nega duas vezes
 142 MC: ah::
 143 PP: é:...inglês fala assim..."eu entendo nada"...porque "nada" já é negativo..."I
 understand nothing "
 144 TR: pra falar "eu não entendi nada"...é o passado

- 145 PP: aí é "I understood nothing" ou "I didn't understand ANYTHING"...no passado...I...understood...nothing ((escrevendo na lousa))...ou então...I didn't...understand...ANYTHING "...se colocar a negação aqui...no auxiliar de passado...o verbo fica na forma básica..."understand"...a gente vai vendo aos poucos...é a mesma coisa
- 146 MM: o francês tem também essa técnica
- 147 PP: tem né?
- 148 TR: e I don't understand anything?
- 149 PP: the same...or I understand nothing...ok?...well...shall we continue?...let's continue?
- 150 MC: shall?...sh/ shall?
- 151 PP: shall we continue?...can we continue?...so...do you have the family tree paper?...remember?...from the last class..."family tree"?...remember?...from last class
- 152 MC: ah:...oh... yes
- 153 MM: yes...I have
- 154 PP: ok...so...let/ let's see...let's have a brainstorming game...right?...vão fazer assim um joguinho...vão ver se vocês lembram EM INGLÊS as denominações...os parentescos...em inglês mesmo...não precisa traduzir...vão ver o que vocês lembram...so ((desenhando na lousa um quadro em forma de árvore genealógica))...MOTHER
- 155 ALS: FATHER
- 156 PP: e eu vou escrevendo na lousa...vão ver...vão ver se cada um fala um...ok?...vamos começar aqui...dona RP?
- 157 RP: se eu ler eu sei tudo...father?
- 158 PP: ok...father...or?...DAD...DAD...carinhosamente dad or DADDY
- ALS: [DAD
- 159 TR: mother
- 160 PP: mother...MOM...MOM
- 161 RD: sister?
- 162 PP: ok...sister
- 163 RD: irmã?
- 164 PP: ãhan...sister...não precisa nem falar em português...sister
- 165 DL: brother
- 166 PP: brother
- 167 NN: children
- 168 PP: GOOD...children...children
- 169 MG: grandmother
- 170 PP: grandmother
- 171 TR: siblings
- 172 PP: siblings...ok?
- 173 NN: daughter...daughter
- PP: [ãhn?
- 174 PP: daughter
- MM: [siblings?
- 175 MC: son ([son])
- 176 PP: SON ([sʌn])
- 177 MC: son
- 178 DC: uncle ([ʊŋ.kli])
- 179 PP: UNCLE ([ʌŋ.kl])...UNCLE
- 180 DC: uncle
- 181 PP: uncle
- 182 DC: é a mesma coisa que "Uncle Ben's"

- 183 PP: yes...the same...uncle...ok...father mother uncle sister brother children grandmother siblings daughter son...ok...so let's remember the family tree...tem muito mais...mas só pra começar...vamos ver o que a gente consegue montar aqui...so we have...the father...right? ((escrevendo dentro de um retângulo superior à esquerda a palavra "father"))...and the? ((apontando para o retângulo superior à direita))
- 184 MM: mother
- 185 PP: mother...and then we have...children...so...suppose...there is YOU...you...ok?
- DC: [mother
- 186 TR: ok
- 187 PP: so there is our father...our mother...and us...and then we have ((apontando para os retângulos no segundo nível à direita))...a brother and... and or...a
- ALS: [(a) sister
- sister...so...BROTHER...and?
- 188 ALS: SISTER
- PP: [sister
- 189 PP: right?...so we have...our father...and our mother...ok?...and then we have...a brother...a sister...right?...yeah?...and IF our mother has a brother...ok?...oops...wrong place ((o professor desenha na lousa o irmão da mãe ao lado do marido))ok?...((desenhando a figura ao lado da mãe))
- 190 NR: aquela moça na novela das seis...ela tem dois maridos vivos ((referindo-se à novela "Sonho Meu" exibida pela Rede Globo de Televisão na época))
- 191 RP: não...mas um casou na igreja e outro no civil...é por isso
- 192 NR: dois maridos
- 193 MM: é...(dá na mesma)
- 194 PP: ANYWAY...father mother...ok?...so...and then suppose...the mother...my mother has a brother...ok?...so he is MY?
- 195 MC: uncle
- 196 PP: UNCLE...very good...veja bem...eu...você...nós estamos aqui ((apontando para o retângulo onde se encontra a palavra "you"))...como filho...no papel de filho...ok?...so then we have...a brother and a sister...we have our father...our mother...and then we have...an uncle...ok?...se tiver mais um aqui...then here we have:...a woman ((desenhando uma figura feminina))...she's our?...not uncle
- 197 MG/MM/TR: aunt ([awntʃ])
- 198 MC: aunt? ([ɛntʃ])
- 199 PP: AUNT ([æntʃ])...aquele [æ]...[æ]
- 200 ALS: aunt
- 201 PP: aunt...abre a boca pra falar um [a:] né?...só que aí fala [ɛ]
- 202 ALS: ((desordenadamente tentando repetir o fonema [æ]))
- 203 PP: ok?...aunt...right?...so mother father...uncle aunt...so the same here...right? ((apontando para os retângulos à esquerda da palavra "father"))...he's OUR?
- 204 TR: uncle
- 205 PP: uncle
- 206 ALS: uncle
- 207 PP: ok?
- 208 ALS: ok
- 209 PP: correct?...now let's see here...see?...ok?...so we have our father and
- MC: [aunt
- mother...and then we have tyhe uncle and the aunt here on the other side...the mother's side...now...and they have parents...ok?...their parents...the father of my father is MY?

- 210 ALS: grandfather
 211 PP: very good...grandfather
 212 RD: grandfather
 213 PP: and the mother of my father is MY?
 214 ALS: grandmother
 215 PP: grandmother...correct?...dona NN...ok?...ok?...the father...and the father of my uncle?
 216 TR/MM: grandfather
 217 PP: ((risos)) eu tentei enganar vocês...good...not "grand uncle" ((risos))...right?...and the mother of my mother?
 218 ALS: grandmother
 219 PP: ok...now...let's pay attention...you...we have only women here...yes?...and then you get married...you have what?...A?
 220 MG: a husband
 221 PP: A HUSBAND...HUSBAND
 222 ALS: HUSBAND
 223 PP: HUSBAND...é só ar...não raspa não ((referindo-se ao fonema [h]))
 224 ALS: husband
 225 PP: só ar...HUSband...you husband...yeah?...if I were married...my WIFE...if I
 MM: [husband
 were married...my wife...ok?...you're the wives of your husbands...and then you have children...you're married...the husband...you and Romeo
 DC: [ch/ children
 ((risos))...then you have children...suppose you have a girl and a boy...a girl and a boy...you have a boy and a girl...so the boy is your?
 226 ALS: SON
 227 PP: SON...and the girl is YOUR?
 228 TR: daughter
 229 PP: DAUGHTER
 230 ALS: DAUGHTER
 231 PP: DAUGH/ DAUGHTER...DAUGHTER
 232 MC: eu falo daughter (['d .ter])
 233 PP: ok?...right?...so you have two children...the children are your son and
 TR: [ok
 daughter...they are your children...filhos...son...the man...daughter...the woman...boy and girl...não importa...eles podem ter com cinquenta anos que eles vão chamar de children...kids...ah:...next class I'll bring a letter from my american parents...não são meus pais verdadeiros...eles me hospedaram nos Estados Unidos...anyway...my american grandfather...is going to turn...is going to turn NINETY...NINETY years old
 234 ALS: ((várias expressões de surpresa ao mesmo tempo))
 235 PP: NINETY...and he drives...he swims...he plays tennis...everything
 TR: [my uncle
 236 TR: my uncle...my uncle...ninety years old...and...and:...last Saturday
 237 PP: he became ninety?
 238 TR: have a B!::G party
 239 PP: they're having one too...I'll bring the letter...they sent me a letter because they want me...my american mother...wants me to write a card...something to my american grandfather...because she wants to make a book...right?...a memory book for him...understand?...a MEMORY BOOK...so everybody that he knows...the grandfather...is going to write a card...a message...then I have to write a card for his birthday
 240 TR: my uncle...ninety years
 241 PP: ninety years old too?

- 242 TR: ninety years old
((várias conversas paralelas))
- 243 PP: ok class?...OK? ((falando alto na tentativa de obter a atenção dos alunos))...OK CLASS?...CLASS...HEY...FISH MARKET...PLEASE ((risos))...Ô MERCADÃO DE PEIXE ((risos))
- 244 TR: viu teacher...quando meu grandfather é:...morreu...die?
- 245 PP: ah:...when my grandfather died...DIED
- 246 TR: é...he died...I was...fifty
- 247 PP: when her grandfather died she was FIFTY class...fifty years old...ok...but
TR: [é
let's continue...ok...do you understand dona NN?...do you understand?...children?
- 248 NN: RF...DN...MC and MN
- 249 PP: ((risos)) ah:: you have a daughter too
- 250 NN: é...RF...DN...MC and MN
- 251 PP: you have a daughter too...pay attention...if your daughter gets married...right?...she gets married...and then this is your?
- 252 NN: son
- 253 PP: son-IN-LAW...your SON...IN-LAW...LAW...and if your son gets married...then you have what?
- 254 RD: daughter
- 255 PP: daughter?
- 256 ALS: IN-LAW
TR: [daughter-in-law
- 257 PP: right?...and then...IF they have children...suppose...a boy and a girl...they are YOUR?
- 258 TR: grandson?
- 259 PP: GRANDCHILDREN
- 260 TR: ah grandchildren
- 261 ALS: grandchildren
- 262 PP: and then?...the boy will be your?
- 263 MM: grand...grandson
MC: [son...grandson
- 264 PP: grandson...one two generations...then HERE?
- 265 MC/TR: granddaughter
- 266 PP: GRANDDAUGHTER
- 267 TR: tem hífen ou é uma palavra só?
- 268 PP: uma palavra só
- 269 TR: uma palavra só?
- 270 PP: do you understand?...ok?...now remember
- 271 RD: lá seria...seria o filho da sobrinha?
- 272 PP: no no no...you and your husband...then you have children...you have a son...you have a daughter...your daughter gets married...goes to the church...and then they have two children...the boy is your GRANDSON...the girl is YOUR?
- 273 ALS: granddaughter
- 274 PP: now let's see here...your sister...your sister...if your sister gets married to...to a man of course...then she gets married...so he is going to be YOUR?
- 275 MM: é::
- 276 RD: brother...in-law
- 277 PP: brother-in-law...brother...in...law...so do you understand?...your sister gets

- married and you have a brother-in-law...you...a brother-in-law...now... and then they have children...ok?...they have children...they have one girl and one boy...girl and boy
- 278 RD: como que é "sobrinhos" no plural
- 279 PP: não tem assim uma palavra...é nieces and nephews...so the girl is YOUR?
- 280 ALS: niece
- 281 TR: ah ela é niece
- 282 PP: niece...and the girl is YOUR?
- 283 RD: ué
- 284 PP: NEPHEW
- 285 RD: o boy que é...né?
- 286 PP: yeah...the boy is your nephew
- 287 TR: and siblings?
- 288 PP: siblings?...irmãos...your siblings...yes...your brothers and sisters
- 289 DC: esse cê não deu né?
- 290 ALS/PP: YE::S
- 291 PP: eu dei a aula passada
- 292 RD: não deu não
- 293 MC: ah é...não deu não
- 294 PP: é...acho que eu não dei não
- 295 TR: de onde que eu copieei então?...eu não conhecia a palavra
- 296 PP: ok...so pay attention...let's re-start
- 297 MC: teacher...likes... and dislikes...é::
- 298 PP: you mean the activity we had last class?
- 299 MC: é::...likes and dislikes?
- 300 PP: what about likes and dislikes?
- 301 MC: ai...que que é?...likes and dislikes?
- 302 PP: ah:: ok...likes and dislikes...from our last class...things ...places and people you like and:: things people and places you DON'T LIKE...you DISLIKE
- 303 MC: ah::...é que eu não lembrava o que esse "likes and dislikes" queria dizer...eu anotei aqui pra perguntar
- 304 PP: right...but do understand now?...do you
- 305 MC: oh...yes yes...now...yes
- 306 PP: vamos seguir então...eu fiz um diálogo...OK...PLEA::SE...PAY ATTENTION...eu fiz um diálogo fictício com algumas perguntas que vocês podem fazer em relação à família ((distribuindo o papel com a atividade para os alunos))...na esquerda vocês têm as perguntas...as perguntas...né?...à direita vocês vêem POSSÍVEIS respostas para essas perguntas...so...for instance...question number one... "are you married?"...aí tem a resposta..."yes...I am"... "do you have any children?"..."yes...I do"...ok?...notem que aqui a pessoa estaria sendo muito seca pra responder...geralmente...geralmente a pessoa responderia "sim...eu tenho dois...um menino e uma menina...e tal"...em inglês também acontece isso...aí vocês têm as estruturas que às vezes vocês ficam tão preocupados com isso...né?...mas aí vocês podem criar...dar respostas mais
- MC: [é importante
- completas...en/ enfim...you know...give YOUR answers
- 307 RD: quer dizer...quer dizer que::...o esse verbo "have" aqui tem um auxiliar então
- 308 PP: é...só o "to be" que não tem...né?...que é "I am...you are...he is"
- 309 RD: certo
- 310 PP: o have...na Inglaterra...eles também usam sem...eles não usam o auxiliar...eles já perguntam direto com o verbo...have you?...have you any

- children?...eles já poem direto...have you any children?...yes I have...have you a car?...o have...pode-se usar isso aí também...ok?...eu até devia ter colocado...eu nem lembrei
- 311 MC: I don't know...o "any"...é por favor?
- 312 PP: ah o "any"?...é só pra dar assim...traduzindo ao pé da letra seria "você tem quaisquer filhos?"... seria isso...né?...mas não precisa usar o "any"...você pode falar "do you have children?" "...mas geralmente eles poem o "any"... mas tentem prestar mais atenção no todo...no sentido...não se importem só com as estruturas...sintam o diálogo...quer dizer...prestem atenção na situação...no sentido do diálogo ((o professor lê todo o diálogo para a classe))..."are you married?...yes I am...do you have any children?...yes I do...how many CHILDREN do you have?"...HOW MANY?...one two
- MM: [quantos
three?... "how many children do you have?... I have three children...one son and two daughters"...so I have a boy and two girls...yes?... "what are their names?"...their names...the children's names...feeling it...ok?... "Felipe Marcia and Bia"...fictitious ok?... "how old are they?...Felipe's twenty-nine...Marcia's twenty-seven...and Bia's twenty-one"...so...Felipe IS twenty-nine years old...Marcia IS twenty-seven years old...and Bia IS...twenty-one years old...ok?... "what do they do?"...what are their OCCUPATIONS?... "what do they do?"...o que eles fazem né?... "Bia is a student"...e aqui pode contrair também...às vezes eu coloquei às vezes não...pra vocês saberem que tanto faz um ou outro...Bia's a student... também poderia falar... "Bia is a student...Felipe is a lawyer...and Marcia is a bank manager"...do you understand?...
- TR: [advogado
NOSSA que filhos bem sucedidos os nossos ((risos))
- MC: [é gerente de banco...né?
- 313 MM: gerente de banco...ainda mais mulher...nessa idade
- 314 PP: eu quis quebrar um preconceito ((com muita ironia))...eu quis derrubar um preconceito ((risos))..."where does Bia study?"...because Bia's a student...Bia doesn't have an occupation...I mean...she doesn't have a JOB...right?... "she studies journalism at PUCCAMP"...ok?... "does she like it?"...IT...the journalism...the course..."I guess so"...eu acho que sim..."I guess so"
- 315 RD: I guess...so...guess
- 316 PP: I think so...I guess so...the same thing..."and where do Marcia and Felipe work?"...DO because you have two people...they..."Marcia works at Itaú"...she's a bank manager at Itaú..."and Felipe is self-employed"...autônomo...self-employed...ok?...so..."Felipe is self-employed"...he is a self-employed lawyer...advogado autônomo...auto-empregado digamos..."self" é próprio
- 317 MG: por conta própria
- 318 PP: seria por conta própria
- 319 MG: ()
- 320 PP: vocês já não ouviram a expressão "help yourself"?
- 321 TR: ajude-se
- 322 PP: isso...pode ser sirva-se
- 323 MC: helps?
- 324 PP: help yourself ((escrevendo a expressão na lousa))...como que é um jantar americano?
- 325 TR: help yourself
- 326 PP: cada um pega o seu pratinho...e vai lá e senta onde quer
- 327 MG: tipo serviço de buffet

- 328 PP: deviam fazer também pra lavar as panelas e os pratos ((risos))...você dá o sabão"...mostra a pia e fala "help yourself " ((risos))
- ((várias conversas paralelas))
- 329 MC: e o serviço...fala pra mim
- 330 PP: que serviço?
- 331 MC: aquele...self...self
- 332 PP: AH:...self-service...self-service
- 333 MC: self?
- 334 PP: ((escrevendo na lousa)) self...service...é isso aí...serviço americano né?...estilo americano...e a gente vê aqui em inglês...tá vendo?...que nem no McDonald's né?...drive thru
- 335 MC: drive...thru ([tru])
- 336 PP: THRU...THRU
- 337 MC: é é...drive é
- 338 PP: que você vai com o carro...né?
- 339 MC: drive é carro
- 340 PP: drive é dirija
- 341 MC: mas carro não é car?
- 342 PP: é...mas drive é dirigir...drive thru...dirija através... ao pé da letra...serviço de atendimento no carro...passe com o carro
- 343 MC: ah::
- 344 PP: agora vamos continuar aqui...so...number...number nine..."where do Marcia and Felipe work?...Marcia works at Itaú Bank and Felipe is self-employed...ten...where is his office?"...já implica que é dele né?... "his" é possessivo masculino...office é escritório...so "where is his office?"...where is Felipe's office?... "It's on Glicério Avenue"...ok?...you have..."are your children single?"... or married?
- 345 TR: Bia is
- 346 PP: Bia is...ok?
- 347 MC: single... né?
- 348 PP: yes..."Bia is single...Marcia and Felipe are married"
- 349 RD: é::...single?
- 350 PP: remember class?...single ((mostrando os dedos sem anel de compromisso))...married ((mostrando o dedo anelar da mão esquerda))...ok?...and engaged ((mostrando o dedo anelar da mão direita))...when you're engaged you have a fiancée
- 351 MM: ah::
- 352 PP: a french word
- 353 MM: engajado...engagée...do francês também
- 354 PP: tá vendo?...resume...dossier
- 355 MC: teacher...thru([tru])...thru([tru])...a pronúncia
- 356 PP: THRU ([tru])...THRU ([tru])
- 357 MC: THRU
- 358 PP: TRHU
- 359 ALS: THRU
- 360 PP: ok...now let's see here..."where's his office?"..."ARE your children single?...Bia is"...Bia is single...ok?... "Marcia and Felipe are married...do you have any grandchildren?"...do you...because Marcia and Felipe are married...so..."do you have any grandchildren?"...right?... "yes...I have ONE grandson"...ok?... "I have one grandson...what's HIS name?"...what is your grandson's name?... "his name is Marcelo"...ok?...questions?
- 361 MM/NR: no

- 362 PP: now...it's YOUR turn
 363 DC: ãhn...how...how can I say?...tá certo?
 364 PP: hm...very good
 365 DC: ãhn:...thru ([tru])...thru ([tru])?
 366 PP: THRU
 367 DC: thru ([tru])
 368 PP: THRU
 369 DC: thru ([tru])
 370 PP: THRU...THREE...THRU
 371 DC: thru ([s'ru])...ãhn...o que é mesmo?...drive?
 372 PP: remember?...you go to McDonald's and you drive THRU...você vai de carro e pára lá e fala..."one hamburger...one milk shake...one whatever"...yeah?...pegue e pague...aliás... PAGUE e pegue...né? ((risos))...ok?
 373 DC: aí...qual é a tradução?...agora eu não sei falar em inglês
 374 PP: tá vendo?...eu nem sei como que é a tradução...porque aqui eles usam em inglês...drive thru
 375 MC: acho que..."how can I say" é o que quer dizer?
 376 MM: não
 377 PP: how?
 378 TR: "como que eu posso dizer"
 379 PP: isso...não não...olha...drive thru...eu não sei qual a tradução...porque eu só vejo em inglês aqui no Brasil...eu só vejo "drive thru"
 380 MC: não...mas o que quer dizer...a tradução
 381 PP: what does it mean?
 382 DC: não...mas qual a relação ali?...você colocou no meio do "mother" ((referindo-se à árvore genealógica na lousa))...o que quer dizer?
 383 PP: AH NÃO...nada a ver...é que eu não quis apagar...não tem nada a ver...
 NN: [não tem nada a ver
 olha só...vamos recapitular
 384 DC: é que eu tava aqui...pensando
 ((várias conversas paralelas))
 385 PP: CLASS...PLEASE...LITTLE GIRLS...QUIET PLEASE...vamos recapitular...eu tava dizendo o seguinte...nos Estados Unidos...é:...self-employed...autônomo
 386 DC: autônomo...ãhn
 387 PP: perguntaram o que era "self"... eu disse que era "auto"
 388 DC: eu sei...até aí
 389 PP: peraí...aí eu disse assim que era muito comum dizer "jantar americano" por quê?...porque você fala assim...help yourself...sirva-se
 390 DC: certo
 391 PP: aí eu mencionei essa coisa de americano...ser prático
 392 DC: é...é
 393 PP: self-service...help yourself...aí quando você vai num fast-food restaurant...McDonald's...Pizza Hut...eles tem uma palavrinha que diz assim..."drive thru"
 394 DC: isso aí tudo eu entendi...sabe por que?
 395 PP: ãhn?
 396 DC: eu só queria saber qual a tradução...porque eu vi lá na lousa
 397 PP: não não não...é que eu não tinha espaço pra escrever...eu não queria apagar a "family tree"
 398 DC: ah... sei...eu me perdi daí...eu pensei
 399 PP: mas eu já vou apagar

- 400 MM: () apaga o quadro...né?
 401 PP: ok?
 402 MM: I...como é?...you do...you do
 403 PP: do what?
 404 MM: do well the family tree...very good
 405 PP: thank you...now you're going to work in pairs or in trios...let's see...two
 four six...eight nine ten...good...so in pairs...you're going to ask
 questions...ok?...like these ((mostrando como modelo a atividade "family
 tree"))...so you look at the family tree...the other person's family tree...
 ok?...and then you ask...do you have any brothers and sisters?...for
 instance...what are their names?...do you have any grandchildren?...how
 many?...seven...one...four...do you understand?...não se preocupem tanto
 com a questão da gramática...do auxiliar...tentem se basear mais ou menos
 aqui ((mostrando a folha com a atividade de perguntas e respostas vista
 nesta aula))...e vocês fazem as perguntas que vocês quiserem sobre a
 família do outro
 406 TR: oral ou escrita?
 407 PP: ORAL...oral...não escrito...vocês vão ter tempo pra escrever depois...só
 façam oral...então...let's see...deixa eu pegar alguém...you were here last
 class...right?...vamos mudar os pairs pra variar...pra vocês se conhecerem
 DC: [é
 mais...no problem?...so...you two...you two...ãhn:...you two...you and
 you...and...you two...ok?...ok class?...now everybody's set
 408 DC: pode começar?
 409 PP: sure
 ((as alunas trabalham em pares com o professor à disposição para ajudá-las
 durante aproximadamente 21 minutos e 30 segundos))
 410 PP: ok class...((batendo palmas))...CLASS...OK...good...all right?...OK
 EVERYBODY?...OK...very good...questions?...no?...OK...now we're
 going to do the following...I have another activity for you...you're going to
 get a paper...and there's a name here...ok?...you're going to DRAW one
 paper...you're picking only one...there's a name here...and then you're
 going to write THREE QUESTIONS for this person here...about the
 family...vocês vão escrever para a pessoa que vocês pegaram...ok?...now
 DC: [certo
 you need to write...not oral...you're going to write now...ok?
 411 ALS: ok
 412 PP: and then the person will answer
 413 RD: é pra pegar um papelzinho e ver quem é...ai é pra escrever
 414 PP: yeah...get only one paper
 415 TR: é...cê vai perguntar por escrito pra quem você tirou
 416 PP: RP...ok?...MG...right...one only...please...ok...NR ((passando com os
 papéis na palma da mão para os alunos sortear))...vê se não tem nenhum
 repetido...vê se ninguém pegou o próprio nome...no?
 417 ?ALS: no
 418 PP: no?...ok...now you're going to write three questions...right?...write three
 questions...three questions...sobre a família
 419 RD: eu vou ter que consultar aqui...que eu não me lembro muito bem
 420 PP: that's ok...podem consultar se quiserem
 421 RP: e se eu escrever besteira?...bom
 422 PP: a pessoa não vai saber quem escreveu mesmo...don't write your
 names...ok?...DON'T

- 423 NR: só o professor sabe
 424 PP: não...eu também não sei quem vocês pegaram...not yet
 425 MM: only three questions?
 426 PP: only three questions
 427 MM: eu tô gastando porque eu preciso...né?...pra quem tá indo viajar
 428 PP: right...this will be a good practice for you
 429 RP: eu acho que eu vou viajar...sem saber nada o que que eu faço?
 430 PP: como não sabe nada?...vai viajar quando?...em julho?
 431 RP: agora esse final de semana...vou pra praia também ((muitos risos))
 432 MM: oh RP ((risos))
 433 RP: não é que eu não quero também...eu sei daqui a um mês...eu num sei se eu vou viver um ano
 434 PP: não...é que a dona MM vai viajar agora...ela vai pra fora...né?...e a senhora não vai visitar o filho lá na Flórida?
 435 RP: não...acho que agosto...é que eu vou pra praia agora e não vou poder estudar
 436 PP: estuda na praia...é gostoso
 437 RP: ah eu tenho walkman agora...dá pra eu ouvir a fitinha
 438 PP: então...põe a fitinha lá e vai escutando...ok?...now you give them to me...please ((recolhendo os papéis))
 439 MM: teacher...Thursday...I can't... come
 440 PP: it's ok
 441 MM: consulado francês...sabe?
 442 PP: good luck...but it will be no problem for you...I'm sure
 443 MM: my son say...()
 444 PP: don't worry...I'm sure you'll get a visa
 445 DC: prontinho
 446 PP: ok?...não...ninguém vai responder agora...eu vou levar pra casa...vou ver se está tudo ok...a aula que vem eu vou passar e a gente vai começar com isso aqui...there's no time to do this today...ok?...class...study at home...family tree...questions...ok?
 447 TR: thank you...it was a very good class
 448 PP: THANK YOU...you're good students too...ok?
 449 DL: você disse que nós somos boas estudantes
 450 PP: right...very good...that's all for today class...that's all

((muitas conversas paralelas))

- 451 DC: see you next class
 452 NN: tchau...tchau...tchau
 453 PP: ok...bye bye

TRANSCRIÇÃO DE AULA GRAVADA 2 (TAG 2) - CORPUS PRINCIPAL (CP)
 DATA DA GRAVAÇÃO: 14/06/94

- 01 PP: MM is back... and maybe MM could tell us something about...uhn...
 something about Europe...about her trip...her experience...yes?...so I
 would like everybody...everybody...class... please...I would like everybody to
 ask MM a question...yeah?...we are going...today we have MM...MM in
 Europe...ok? we have MM in Europe...part one
- 02 MM: and I I can say... my name... in Holland...what does your name?...MM?
 oh...((risos)) and everybody laugh
- 03 PP: so it sounds strange...right?...MM was in Europe but now MM is back in
 Brazil...so é:: I would like people to ask questions...you know...basic
 questions...RD wants to ask MM a question...right RD?...sure...ask her
- 04 RD: mas o que que eu vou fazer pra MM?
- 05 PP: any question
- 06 TR: when are you ((põe a mão na boca querendo desculpar-se))
- 07 PP: yes... ok TR...TR please
- 08 TR: when are you arrive in Brazil?
- 09 PP: when...did you?
- 10 TR: when did you arrive in Brazil?
- 11 MM: I arrived...não...on May twenty-nine
- 12 PP: twenty-NINTH...right?...on May twenty-ninth ((escrevendo na lousa))
- 13 MM: nine morning...é:: ...six...half past six
- 14 PP: a.m.
- 15 MM: a.m.
- 16 PP: in the morning
- 17 MM: in the morning
- 18 PP: very early...she arrived...see?...on May twenty-ninth at six-thirty a.m.
- 19 MM: yes
- 20 PP: so six-thirty in the morning at Cumbica...right?
- 21 MM: yes
- 22 PP: and ok... who was there to pick you up?
- 23 MM: my brother...my brother and his wife... and my sister and my two sons
 PP: [ahã
- 24 PP: do you understand?... my goodness...so you had a committee...you know
 committee?...comité
- 25 MM: comité
- 26 PP: see...double m double t and double e
- 27 MM: and after I... I go...não...I shall go
- 28 PP: WENT
- 29 MM: I went to São José dos Campos...and my brother and his wife...
 é:: fizeram... fizeram a paella ([p a.' e.ʎ a])
- 30 PP: they PREPARED a paella for you?
- 31 MM: yes...for me
- 32 PP: very good...don't you wanna know where MM was in Europe?...
 the countries...the NAMES of the countries...ok NR will ask you
- 33 NR: how many countries... do you visit?
- 34 PP: did...yes...in the past DID you visit
- 35 NR: did you
- 36 PP: did you visit

- 37 MM: I visited Holland... France... Spain
 38 PP: Spain
 39 MM: Spain
 40 PP: so let's see the names of the countries... MM again...so you VISITED?...
 again
 41 MM: Holland
 42 PP: HOLLAND
 43 MM: France
 44 PP: FRANCE
 45 MM: Spain
 46 PP: SPAIN
 47 MM: Portugal
 48 PP: PORTUGAL
 49 MM: Italy
 50 PP: ITALY
 51 MM: and... Bel/ Belgium
 52 PP: BELGIUM
 53 MM: BELGIUM
 54 PP: Belgium...so one two three four five six countries...right NR?...
 MM: [Belgium [åhan
 that's how many countries
 55 MM: six né?
 56 PP: six countries...right?...TR you wanna ask a question?
 57 TR: por que por que did you arrive (e) não arrive?
 58 PP: did you arrive because it's in the past...when did you arrive in Brazil?...why...
 why?
 59 MC: did you?
 60 PP: did...did ()
 61 TR: por que por que é:: por que o passado composto e não o simples
 dos verbos...arrive aí...arrive?
 62 PP: não é composto... é o auxiliar da pergunta no passado...what DO you...
 when do you go
 63 TR: ah:: ok
 64 NR: now... I understand
 65 PP: do you understand?...when did you arrive... é o auxiliar do passado...
 nós não entramos em detalhes nisso mas... já que a gente tá falando
 não custa nada...fazer uma menção... Holland...France...Spain...Italy...
 Portugal...Belgium ((acompanhando com o dedo os nomes na lousa))...
 don't you wanna ask her a question?
 66 MC: what did you
 67 PP: yes?
 68 MC: plus like in this tour?
 69 PP: ok...ok...I understood...did you understand her question?... class?...DC
 RD...everyone
 70 MM: do you
 71 MC: plus
 72 MM: plus?
 73 PP: no
 74 MM: no?
 75 MC: like ((gesticulando de forma a mostrar dificuldade em elaborar a
 pergunta))
 76 PP: ah:: ok... she wants to ask... WHAT COUNTRY... yes?... what
 country...ah...ok...what did you like best...what...did you like...best...
 MC: [()

- what did you like best...what did you like best?...gostou mais... mas
 MM: [did you like
 é melhor também...what did you like best...in your trip... yeah?... about your trip
 77 MM: a::/ all things are wonderful
 78 PP: really?
 79 MM: oh oh ... France Spain...Italy... but I liked Italy
 80 PP: Italy a lot?... why?
 81 MC: country...country... e é::...things things... Italy
 MM: [country...country
 82 MM: things? ((mostrando dúvida))
 83 MC: é
 84 MM: places in Italy... Tropez e Taurina
 RD: [THINGS ((enfazizando a pronúncia do fonema [0]))
 85 PP: why...in the south
 86 MM: () south
 87 PP: she's speaking French
 88 MM: the south because the:: praias...the beach and the people are...the people...
 MC e PP: [beaches
 are...like us...
 89 PP: really?...they're nice
 90 MM: they are nice...we are in Brazil...Italy...we are in Brazil
 91 PP: oh good... imagine myself...Pizzolatto...double z...double t...I would LOVE IT
 92 MM: and we we say we are Brazil..." OH VERY WELL"... they are... CONTENTES
 93 PP: they're happy...they're receptive...right?... (what else)?
 94 MM: the french the holland..."oh pouts enfant"... "poor poor"
 95 PP: poor children
 96 MM: poor children... the italian no... the italian "Brazil wonderful"
 97 PP: so in France in Holland they think we're only poor?
 98 MM: POOR
 99 PP: suffering... suffering
 100 MM: é:: suffering... in/ only they knew Brazil by the tragedies
 101 PP: tragedies only...yeah not only Brazil but the whole Latin America...right?
 102 MM: yes
 103 PP: the Europe they...I think...they are very paternalistic... yes?...do you understand paternalistic?...they think we are children in Latin America...we don't know anything...we have to learn...yes?...but they but they have their problems too no?...racism nazism... yeah?... and they have unemployment...unemployment?...desemprego...and
 MM: [é::
 they have many problems...Europe and
 104 MM: é:: people velho...como se diz?
 105 PP: old people
 106 MM: old people...we don't see
 107 PP: ah but this is not a problem...come on ((risos))
 108 MC: we don't see?
 109 MM: you don't see you don't see...crianças... assim
 PP: [children
 110 MC: children
 111 MM: you don't see children...they they are in the school...in the house...we
 PP: [exactly
 don't see é:: how we see in here

- 112 PP: AS we see in Brazil
 113 MM: as we see in Brazil...we see old old é:: ...old people...que eu fiquei moça...
 PP: [people
 viu professor... é tanto velho que eu fiquei moça... ((risos)) é verdade...eu
 me sentia moça de tanto velho que eu vi ((risos))...we are young
 PP: [good
- 114 PP: DC... DC has a question...right?
 115 MC: younger?
 116 PP: ninguém tá pedindo pra você saber...vamos tentar
 117 DC: I go to have...I go to have...hã:: Saint Michel...in France ((risos))
 118 MM: she wants to know something about Saint Michel... yes...right...is...é::
 PP: [Saint Michel
 oitenta ... quanto é?... oitenta quilômetros
- 119 TR: EIGHTY
 120 PP: eighty kilometers
 121 MM: é... from Paris... não oitenta não... excuse me... não é não... and is a::/ an
 PP: [eighty kilometers from Paris
 eighty kilometers from France...and is a little island
- 122 PP: really?... an island?
 123 MM: yes...é... and it is a place... for as marés
 124 PP: where THE TIDES
 125 MM: tides
 126 PP: tides... as marés
 127 MM: as mais altas do mundo
 128 PP: TIDE
 129 MC: Saint Michel?
 130 MM: Saint Michel
 131 PP: so they have the highest... the highest tides
 132 TR: the highest tides
 133 MM: and the island fica... ahn... isolada quando sobe a maré
 134 PP: really?
 135 MM: really
 136 PP: so the island it becomes an island...it's isolated... it it... do you
 understand?...well if it's an island... yes?
- 137 ?AL: ()
 138 MC: french? ((olhando para uma foto de MM))
 139 MM: french and... ah...bom I will... show ([^faw]) you... the () here
 PP: [picture
- 140 PP: ah:: LOOK
 141 MM: we can speak
 142 PP: see?...did you see it?... é Saint Michel ((tentando pronunciar em francês))
 143 MM: Saint Michel ([san mi:^çε])
 144 PP: Saint Michel
 145 MM: Saint Michel ... au norde de la France... Normandie... Bretagne
 146 PP: hum...so it's NOT eighty kilometers from Paris...eight hundred...eight
 hundred...do you understand?...eight hundred...because Paris is in the
 center...right?
- 147 MM: no no...oitenta chartre...excuse me...é eighty chartre
 148 PP: what's chartre?...what's chartre?
 149 MM: une petite ville...une iglise...e une iglise...iglisi é:: centro de peregrinação
 150 PP: well...I don't remember...peregrination?...I don't think is peregrination...tem
 TR: [religious center
 uma outra palavra pra peregrinação que eu não lembro é...onde é?...it's like a
 religious center...ok?...where people go...do you understand?

- 151 MM: chartre...chartre...is une iglise...abadie
 152 DC: iglise?
 153 PP: ah:: ok
 154 MM: le mont Saint Michel
 155 PP: now she's speaking French
 156 DC: iglise...iglise que ela quer dizer é igreja?
 157 MC: é igreja
 158 DC: não é church?
 159 MM: church is iglise...leva pra você ver
 160 PP: see?...this is ah:: le Mont Saint Michel
 161 MM: yes...não da...really...era o sonho da minha vida ir
 aí...então...verdadeiramente...eu disse pros meus filhos...posso morrer...e fiz
 TR: [how did you go/
 DC: [() stop Saint
 Michel?
 aquilo que eu sempre quis...to go to Saint Michel
 162 PP: it's a religious center...where religious people go to visit
 163 TR: como você foi pra lá...ahn?
 164 PP: por uma estrada
 165 MM: by train
 166 TR: by train?
 167 MM: Paris...não não
 168 TR: barco?
 169 MM: não não...não há necessidade...como ahn:...ela é uma ilhota ligada pelo
 continente como o Gua/ como:: San/ Saint áhn como a Ilha Porchat...a Ilha
 TR: [ela é ligada ao continente
 Porchat e é ligada por uma...ahn por uma estrada...mas quando as marés
 sobem...some tudo...fica uma verdadeira ilha...é um mosteiro dos
 PP: [some tudo...sobe
 beneditinos...põe aqui mil anos de história...foi construída recon/ destruída
 reconstruída e são quatro abadias uma sobre as outras
 170 TR: você trouxe alguma fita?
 171 MM: não...podia ter...bom
 172 TR: porque senão eu ia pedir pra você pra copiar
 173 MM: não não...eu falei pra você...são coisas lindas...agora...we stayed here two
 days
 174 PP: ah: you stayed THERE
 175 MM: e...we stayed THERE two days
 176 PP: yes
 177 MM: e elas são internas...subterrâneas
 178 PP: ah: ok
 179 DC: ela foi construída após o aparecimento do anjo...né?
 180 PP: so it's a...é:: it's a pilgrimage...it's a pilgrimage place...pilgrimage
 DC: { Saint Michel...o anjo Saint Michel...pediu para
 Santo Alberto ...não foi Santo Alberto?...é::
 recebeu o anjo Saint Michel
 place?...it's a...peregrinação...yes? pilgrimage place...let me see
 181 MM: Saint Michel...e pediu pra construir
 182 DC: pra construir né?
 183 MM: aí tem bastante história né?
 184 MC: (virou um centro de) peregrinação
 185 PP: pil/...no no no...wait a minute...I made a mistake
 186 MM: era um centro de peregrinação...and people...people é:: como e que se diz a
 peregrinação...a caminhada () ?

- 187 PP: pilgrimage...pilgrimage is...ahn:: peregrinação...according to the dictionary...pilgrimage...é porque PILGRIMS eu já conhecia...como peregrinos...são os religiosos que chegaram nos Estados Unidos...né?...lá na Carolina do Sul...quando eles chegaram lá né?...no Mayflower...né? na costa dos Estados Unidos...então... pilgrims são os religiosos que chegaram e é:: iniciaram a colonização dos Estados Unidos...né? que eram perseguidos na Inglaterra...estavam insatisfeitos...pilgrims...que são os peregrinos...então realmente... pilgrimage...peregrinação...ROMARIA...romaria is a good word
- 188 MM: e essa peregrinação quando é FEITA ela começa no coração de Paris na igreja de Saint Jacques...Saint Jacques é São Tiago
- 189 PP: ah really?
- 190 MM: é a mesma coisa...e esse James em inglês é a mesma coisa...Santiago de Compostela por causa da cidade...Santiago...Saint Jacques Saint James
- PP: [ahn?
- e...ahn:: Jacob...em judeu...começa com Jacob...era o nome dele (em) judeu...Jacob...então Jacob James e Saint Jacques...começa em Paris e la tour Saint Jacques...e vai seguindo...quer dizer...quem fizer essa peregrinação a pé põe aí um mês
- 191 NN: () ((risos))
- 192 PP: let's see...maybe DL has a question for her...right?...don't you have a question for her?...ok?...let's try ok?...DL?
- 193 DL: fica difícil
- 194 PP: ué...let's try...vamos tentar vamos tentar...ninguém não é pra acertar...nós vamos construir juntos a pergunta né?
- 195 DL: o que... o que ela o que ela falou eu aproveitei pelo menos oitenta por cento...agora pra falar ()
- 196 PP: good...vamos tentar... a question...aren't you curious to ask her a question?
- 197 DL: () as perguntas mais mais...elementares já foram feitas
- 198 MM: as mais difíceis agora
- 199 DL: as mais difíceis
- 200 PP: would you like to think...think about a question?...you know...to ask her
- 201 PP: MG seems to have a question for her...ahn?
- 202 MG: uhn:: did you can see the Pope?
- 203 PP: ah:: could you see...you know é você pôde ver...you know...could you see é:: were you able to see...could you see the Pope...Pope?...Pope ((escrevendo na lousa))
- 204 MM: não...é infelizmente
- 205 PP: unfortunately
- 206 MM: unfortunately
- 207 PP: unfortunately... infelizmente
- 208 MM: I don't...I didn't go to ROME...I went to the south and I I
- PP: [Rome... she didn't go to Rome
- 209 PP: south of Italy...yes
- 210 MM: south of Italy...and I see rome by train...é:: three... three o'clock p.m.
- 211 PP: p.m....three o'clock p.m.
- 212 MM: madrugada...não
- 213 PP: ah: a.m....a.m.
- 214 MM: é...three o'clock a.m.
- 215 PP: so you didn't see Rome...you didn't see Rome
- 216 MM: I didn't see...I didn't see...passei por Roma às três da manhã...I didn't see Rome
- 217 PP: ok... () any other questions?
- 218 MM: NN ...question

- 219 PP: question... NN wants to ask her a question...everybody may ask a question né?
- 220 DC: ah eu ia perguntar pra ela...não vê
- 221 PP: ok...so DC
- 222 DC: ah e agora...perguntar como?
- 223 PP: mas vamos tentar
- 224 DC: na Europa...in Europa
- 225 PP: in Europe
- 226 DC: in Europe...é::
- 227 MM: I traveled to San Tiago de Compostela
- 228 DC: deixa eu pensar
- 229 PP: think about it...in Europe
- 230 MM: chartre ((conversando com MC))
- 231 MC: chartre
- 232 MM: chartre
- 233 MC: chartre
- 234 DC: you visited
- 235 PP: did you?
- 236 DC: did you...in Europe...viajou?
- 237 PP: travel
- 238 DC: travel é ...train?
- 239 PP: by train?
- 240 DC: yes...by train
- 241 MM: yes...I
- 242 PP: only by train?
- 243 MM: only by train...I...I traveled Europe by train...é:: Amsterdan
- PP: [traveled
- Paris...Paris Saint Michel...Saint Michel Paris...Paris Santiago de
- PP: [Paris
- Compostela...é:: eighteen hours
- 244 PP: wow
- 245 MM: wow?... wonderful...wonderful...and Santiago de Compostela
- Lisboa...Lisbon
- 246 PP: LISBON
- 247 MM: Lisbon
- 248 PP: Lisbon...Lisboa
- 249 MM: Lisbon Madrid (['ma.dri])
- 250 PP: MaDRID...MaDRID ([ma.'dri])
- 251 MM: MaDRID...Madrid Paris
- 252 PP: Madrid is beautiful...isn't it?
- 253 MM: is...is wonderful...Paris...Paris Veneza
- 254 PP: VENICE
- 255 MM: VENICE...Venice Verona...Verona south of Italy
- 256 PP: WOW
- 257 DC: ó MM ...MM
- 258 MM: ahn?
- 259 DC: do you...do you spoke...do you spoke é:: only...samente né?
- 260 PP: only...ok yes
- 261 DC: somente
- 262 PP: ONLY
- 263 DC: only English?
- 264 PP: yes...DC ...DID you speak...yeah?
- 265 DC: did you speak

- 266 PP: did you speak only English?...did you speak
MM: [no
- 267 MM: I didn't...speak English...because I don't know
- 268 PP: ah::
- 269 MM: no no...please speak slowly and/
PP: don't be so modest
- 270 PP: don't be so modest
- 271 MM: I...no no...don't know...really...I haven't vocabulary...and I I speak
French and Spanish...Italian no...and Portuguese de Portugal ((risos))
- 272 MC: did you
- 273 PP: yes?
- 274 MC: did you ...to go only?
- 275 PP: did you go ALONE?
- 276 MM/MC: ALONE?
- 277 MM: no...I wen/ I went with a friend
- 278 PP: good
- 279 MM: two two...two...two velhas...duas velhas como que é?
- 280 PP: two old ladies
- 281 MM: two old ladies
- 282 PP: two old ladies in Europe...but not only two but MILLIONS...right?
- 283 MM: ((risos)) have two brazilians
- 284 PP: two brazilian old ladies
- 285 MC: () nossa amiga?
- 286 MM: no no...a Neide...é:: my friend is...is Neide and she lives...in São Paulo
- 287 PP: ok...so very good
- 288 MM: ()
- 289 PP: where did you stay?... MM ...where did you stay?...did you stay in
hotels?
- 290 MM: Holland...fifteen days in...Marta's house...é:: daughter of Neide
- 291 PP: ah:: so Neide's daughter lives in Amsterdam
- 292 MM: Neide's daughter
- 293 PP: Neide's daughter lives in Amsterdam
- 294 MM: não...an hour after Amsterdam...travel très compli/ difficile
- 295 PP: very difficult
- 296 MM: very difficult...and after we:: go albergos...ho/ hotels
- 297 PP: HOSTELS...HOSTELS
- 298 MM: one estre/...one estre/ one star é very very
- 299 PP: hostels...hostels al/ albergues...hostels
- 300 MC: hostels?
- 301 PP: hostels... hostels...albergues...hotels...like Portuguese...you know...hotel
is...HOTEL
- 302 MM: very...very...one é:: very
MC: [good?
- 303 PP: simple...but no problem...yeah because you're not going to stay in the
hostel...or you're not going to stay in the hotel...right?...you're just
going to sleep
- 304 TR: they are clean
- 305 PP: exactly...if it's clean...well
- 306 MM: yes...clean...with a bathroom
- 307 PP: exactly...it's all you need...a place to sleep and...of course a
bathroom...right?...and during the day you eat out...you walk...you...do
things...go sightseeing...right?...go around
- 308 MM: and we had informations in English French Spanish
- 309 DC: hostels...hostels...MM...hostels...hostels in Austria é:: é:: beautiful...very
MM: [ah não

- beautiful
- 310 MM: ah::
- 311 PP: she knows...right?
- MM: [she knows
- 312 MM: yes...very well
- 313 PP: and RD...wouldn't you like to ask a question now?...and also
RP and DL ...right?...and NN too
- 314 RD: how do you...ahn:: French
- 315 PP: ahan?
- 316 RD: como é que fala lugar?
- 317 PP: how did you go TO
- 318 TR: place
- 319 PP: place?
- 320 RD: place?...ahn:: for other (['ɔ.tɛr])
- 321 PP: hotel?
- 322 RD: não...OUTRO
- 323 MM: ah::n...how
- 324 PP: OTHER (['ɔ.ðɛr]) ((enfazizando a pronúncia))
- 325 RD: other...other (['ɔ.tɛr])
- 326 MM: (então)...HOW
- 327 PP: how did you go to other places?
- 328 RD: how...how...did
- 329 PP: did you go
- 330 RD: AH:: went?
- 331 PP: GO
- 332 RD: the...lugar mesmo?
- 333 PP: other places
- 334 RD: other places for other
- 335 PP: no no...wait a second...é:: como é que é então?...seria assim...como como
você foi para outros lugares?
- 336 RD: é...de um lugar para outro?
- 337 PP: yes...how did you go from one place...see...how did you go...how did
YOU go...from one place to another...um outro...how did you go...from one
place to another? ((escrevendo na lousa))
- 338 MM: I went...I went also by train...but...when we do:: some passeio?
- 339 PP: SIGHTSEEING
- 340 MM: sightseeing...we...autocar...é...autobus...é:: ônibus
- 341 PP: ah:: bus
- 342 MM: bus...by bus
- 343 PP: by bus
- 344 MM: by train...Paris Saint Michel é::
- 345 PP: longer distances...right?
- 346 MM: longer distances by train...the other distances by bus...yes
- 347 PP: good...ok
- 348 MM: I have...I had ten é:: ()...viagens...como é que é mesmo?
- 349 PP: ten trips?
- 350 MM: trips... ten trips...é:: by Europe...I pay here
- 351 PP: ah:: you pay
- 352 MM: eurail/ flexipass...ok you go by train
- 353 MM: I had flexipass...ten trips
- 354 PP: you decide there...wonderful...NN has a question for you now...right?...NN
- MM: [you decide
- has a question...let's let's listen to NN's question please?...ok?...ok NN
- 355 NN: did you go

- 356 PP: attention please
 357 NN: Fátima?
 358 MM: no...this...this time no...nineteen ninty two...ninty two yes
 359 PP: nineteen ninty two you went to Europe too?
 360 MM: yes
 361 PP: very good...so...two years ago
 362 MM: em noventa e dois eu fui à Fátima...agora
 363 TR: and did you like ()?
 364 MM: yes...I liked it very much...it is a religious place...place né?
 365 PP: place...yes religious...a religious site...site is also a local...place
 or site
 366 MM: this time
 367 PP: site soa mais histórico...né? site...a religious site
 368 MM: this time...this time I went to...Fátima...Pádova Pádova...Santo Antonio
 369 NN: ()
 370 MM: yes I go...I went to Lisboa
 371 PP: LISBON
 372 TR: LISBON
 373 MM: Lisbon it is sympathique...like Brazil...I like...Lisboa...remember
 me...Santos...é... nineteen fif/ fifty...cinquenta
 374 PP: ok Santos in the fifties...Santos in the fifties
 TR: [Lisboa is a very beautiful city...it's very beautiful city
 375 PP: I don't know...I just know Spain and Denmark
 376 MM: I liked the bondes...como é...tramway?
 377 PP: yes...tramway or also cable car...yeah?
 378 DL: ()
 379 MM: like the...one and the other...like Santos cinquenta anos atrás
 380 PP: in the fifties
 381 MM: ()
 382 PP: so it reminded you of Santos...where you were born?
 383 MM: and very very...very...like very much...beautiful...ok LisBON...LISbon...is
 wonderful...Bélgica...Brussels
 384 PP: BRUSSELS
 385 MM: BRUSSELS
 386 PP: BRUSSELS
 387 MC: tudo foi wonderful?... tudo wonderful?
 PP: [WOW
 388 MM: Paris...(so so)
 389 PP: so so?...really?...really? why so so?
 TR: [I LOVED
 390 MM: Paris...Paris...Italy...é:: Madrid...é:: Brussels...Lisbon wonderful...cada uma
 tem a sua característica...como é que se diz?
 391 PP: each one is different...of course...cada uma é diferente
 392 TR: cada uma tem a sua beleza
 393 PP: yes...each one has its own beauties...and...places and
 characteristics...characteristics
 394 MM: Paris modern...is wonderful...Paris...Paris...L'arch de Defense celle plus
 moderne
 395 TR: pronto...agora é francês...acabou ((risos))
 396 MM: não o Arco da Defesa...aquela praça monumental...lá
 TR: [lindíssimo
 397 PP: é área...uma área nova...né?...tipo Paulista nossa...cercada de
 398 MM: exatamente...a Paulista nossa...ligando com a Paris antiga...você fica lá meia
 hora de boca aberta e olhando...não é possível...tanta coisa moderna ligada

- com a antiga...é de tirar o chapéu...parece Brasília quando você chega lá e vê
aquele impacto...é verdadeiramente impressionante
- 399 PP: good
- 400 MM: dessa viagem Paris moderna valeu a pena
- 401 PP: wow
- 402 TR: Paris SEMPRE vale a pena
- 403 MM: outra apaixonada por Paris
- 404 TR: eu amo Paris
- 405 DC: Paris é pra pra um mês e fica faltando
- 406 PP: but...tell us...I don't know Paris...I don't know...many people don't
know...right?
- 407 MM: you have to go to Europe
- 408 PP: but how about the people...what did you think about the people
from...well...those countries...the italians were friendly...right?...italians were
nice...or they are nice...it is the present
- 409 MM: yes...they are nice
- 410 PP: how about the french in Paris?...how are they?
- 411 MM: orgulhosos
- 412 PP: french
- 413 MM: french... convencidos
- 414 PP: french people
- 415 MM: convencidos...orgulhosos...fechados
- 416 TR: fala a verdade...malcriados
- 417 PP: conceited
- 418 TR: fala a verdade...malcriados
- 419 PP: conceited...conceited é...metidos...you know...stuck up...stuck up...é nariz
empinado...é metido also...convencidos...metidos...you know...so they are
- TR: [como é que é malcriados?
- conceited...stuck up...they are impolite...mal educados...or
rude...grossos...MY GOODNESS...rude...impolite...rude...impolite quer
dizer mal educado...rude é...é grosso...rude
- 420 MC: nariz empinado
- 421 MM: bom...well...I speak french...they are
- 422 PP: no problem...if you speak french no problem
- 423 DC: no problem
- 424 PP: but I imagine myself...if I go there I have to speak English because I don't
speak French
- 425 DC: engraçado...deixa eu perguntar...é:...how many...how many
- 426 PP: how much
- 427 DC: how much...how much?...how many o que é mesmo?
- 428 PP: how many...quantos...how much...quanto
- 429 DC: e nada de dar a resposta...enquanto não falou..."madame"...ai
sim..."madame"
- 430 PP: how do you ask how much...quellé:...como que pergunta quanto?
- 431 DC: quanto
- 432 MM: combien
- 433 PP: combien
- 434 MM: ela quer saber comer de pé...como se diz?
- 435 MC: é porque em Paris você paga o dobro sentado
- 436 MM: na Itália também...pra você ter uma idéia...na Itália
- MC: [o dobro sentado...comer de pé...e dobrado sentado
- 437 MM: in Italy a...café?
- 438 PP: a coffee
- 439 MM: a coffee...mil mil e setecentas liras de pé...e quatro mil...sentado

- 440 PP: so wait a second...if you if you if you just stand...stand by...I
mean...standing...standing...one price...and if you sit down...another price?
- 441 MM: another price...another
- 442 DC: é aquelas cadeirinhas assim...(umas) mesinhas
- 443 PP: que sovínice...né?
- 444 DC: e...agora...e falta de espaço mesmo né?
- 445 MM: eu achei...exploração comer de pé
- 446 DC: principalmente na Itália...a Itália é uma coisa horrorosa
- 447 PP: well...so this is...this is the good side of Brazil...right?...you can sit
down...you can...there is room for everybody...right?...in the States too...in
the States you don't have to pay you know...it's not like that...wherever you
go you sit down
- 448 MC: enfim
- 449 MM: comer de pé...eat standing?
- 450 PP: yeah...eat standing...you eat...é sat down...sit sat sat...sentado...sat
- 451 DC: MM
- 452 MM: digue...digue não...SPEAK
- 453 DC: the:: the:: passaporte...passaporte
- 454 PP: passport?
- 455 DC: passport...passaporte é...o visto como fala?
- 456 PP: VISA
- 457 DC: visa...visa...é:: visa in France...para França né?...in France
- 458 PP: visa TO France
- 459 DC: visa...visa in France é o mesmo...é o mesmo?
- 460 PP: the same
- 461 MC: the same
- 462 DC: the same the same in Bélgica...Belgium
- 463 MC: toda a Europa
- 464 MM: não não...visa France
- 465 PP: only for France...the other countries don't require visa from Brazil...right?
- 466 MM: não...Checoslováquia e
- 467 DC: nós...nós...nós três horas da manhã nós fomos expulsos do trem...por causa
da do visto na Checoslováquia
- 468 PP: ah sim...do leste sim...né?...but only France requires visa from from
Brazil...Portugal...Spain...all the other countries don't require visa...you just
take your passport...por enquanto...né?...por enquanto of course...yeah?...for
the time being...in the future
- 469 DC: e o Muro de Berlim já tinha caído
- 470 PP: ok...and how about...ah:: maybe RP has a good question now...don't...I've
heard RP has a good question...right?...let's see RP's question
- 471 DL: () vou perguntar duas vezes
- 472 PP: ok...vamos ajudar...vamos formular juntos
- 473 MM: faz...faz
- 474 DL: os trens de lá são confortáveis?
- 475 PP: so...ARE
- 476 DL: are trains
- 477 PP: are the trains
- 478 DL: are the trains...yes...são
- 479 PP: are the trains
- 480 DL: are the trains
- 481 PP: agora...confortáveis
- 482 DL: confortáveis
- 483 PP: confortáveis?

- 484 TR: comfortable ([kom.for.'teibl])
 485 PP: no...not comfortable ([kom.for.'teibl])...COMFORTABLE (['kom.fort.bl])
 486 ALS: COMFORTABLE
 487 PP: COMFORTABLE
 488 DL: COMFORTABLE
 489 PP: are the trains comfortable?
 490 DL: are the tra/ trains?
 491 PP: TRAINS
 492 DL: trains...comfortable
 493 PP: good...MM ...are the trains comfortable?
 494 MM: they are very very comfortable...they are different...also
 495 PP: really?
 496 MM: really
 497 PP: how different are they?
 498 DC: ah mas tem os muito confortáveis e os não muito confortáveis
 499 PP: mas o simples lá já é mais que o luxo daqui...na média
 DC: [é...é
 500 MM: é o seguinte...eles são compartimentos com um corredor ao lado...que nem
 PP: [ah:: ok
 se vê nos filmes...igualzinho...são fechados
 501 PP: () they are closed
 502 MM: e o corredor lá fica isolado
 503 DC: isolado...é
 504 PP: mas
 505 DL: () viagem e descansar à noite
 506 MM: ah sim...() in the night...they have couchettes...que é o termo usado na
 Europa toda
 507 DC: couchettes?
 508 MM: couchettes são leitos...você puxa...eles ficam por cima...de segunda seis
 pessoas...de primeira duas...mas de primeira você paga uma fortuna...nós
 íamos de segunda...e como era baixa temporada viajavamos sozinhas ou com
 mais uma pessoa...então são seis pessoas na no mesmo
 compartimento...quando chega dez horas o controlador vem e puxa as as as
 camas
 509 MC: as gavetas...as gavetas
 510 MM: as gavetas...é...todo mundo se acomoda e dorme...faz de conta que dorme
 511 DC: para ganhar tempo lá e ficar mais barato a gente viaja a noite...é::
 512 MM: é...exatamente
 513 DC: viaja à noite e ganha o leito...durante o dia fica passeando
 MM: [ganha o lei/
 514 PP: ah...ok...good idea
 515 MM: deu por isso...nos tínhamos dez viagens quando nós chegamos...tínhamos
 viajado quinze... ganhamos cinco dias
 516 PP: good
 517 MM: e outra...a partir das sete horas da noite já conta o dia seguinte... então você
 vai viajar dia seis... tá embarcando oito noite da noite... já é dia sete...
 você ganha... você pode viajar até meia-noite do dia seguinte...faz um
 jogo assim... nós ganhamos cinco dias...ganhamos cinco viagens...() dez e
 ganhamos cinco...quer dizer...tem que saber fazer
 518 PP: Oswald de Souza...you have to be a mathematician...you have to be a
 mathematician...right?
 519 MM: yes
 520 PP: ok
 521 DC: a Europa fica muito caro né?

- 522 MM: ah fica sim...fica caríssimo
 523 PP: I remember...Spain...EVERYTHING was expensive...in DENMARK...my goodness...you have something little...a hundred and something pesetas
 524 MM: viu...pra ter uma idéia... dez viagens daqui... há dois meses atrás por quinhentos e oitenta dólares... a viagem de Paris à Madrid era cento e cinquenta dólares... quer dizer... a viagem foi ganha nesse jogo dessas pequenas... eu paguei quinhentos e oitenta dez viagens...nós perguntamos de Paris à Madrid...queríamos ter uma déia...um terço da nossa...quer dizer então...dá pra fazer viagem barata assim... você vai jogando com tudo... com hotéis... com táxi
 525 PP: very nice...ok... let's hear... RP's question now
 526 MM: RP's question
 527 RP: deixa eu ver só aqui...what place... did... you like more? ((lendo a pergunta))
 528 PP: yes... what place did you like BEST?... yeah?...did you like more...it's ok too
 529 RP: ()
 530 PP: no no... she liked Italy but
 531 MM: YES... there is another place... Saint Michel
 532 PP: ok... how about you RD?... don't you have a question?
 533 RD: outra vez?
 534 PP: but you didn't... anybody else?...NN?...TR?...EVERYBODY
 535 MM: é um mosteiro e uma cidade... bom... ahn...she wants to know... Saint Michel...the church... and the little houses...of...pescadores
 536 PP: really?...FISHERMEN
 537 MM: fishermen... now artesãos...eram pescadores... eram pescadores...
 PP: [wow [artisans
 eram pescadores...eram...é abnegados...now artesãos
 538 PP: ARTISANS
 539 MM: artisans... fisherman...now
 540 PP: fishermen... plural...fishermen...artisans
 541 MM: tem poucas casas...porque a a ilha é isto aqui né? ((fazendo gestos com os dedos para mostrar como a ilha é pequena))...é PEDRA...PEDRA
 542 PP: must be beautiful... so... so Paquetá is the same... a ilha de Paquetá...in Rio
 543 MM: não
 544 TR: Paquetá tem terra
 545 MM: Paquetá ()
 546 MM: Saint Michel não tem terra...é pedra... pura pedra
 TR: [pedra
 547 PP: my goodness
 548 NN: ()
 549 MM: leia alguma coisa sobre Saint Michel
 550 PP: yes... I will...not at ()...at home...ok?... any other questions?... anybody else? no?...and THE FOOD?... I'm sorry ((desculpando-se com uma aluna, DC, que fizera um gesto paraverbal mostrando que gostaria de fazer uma pergunta))
 551 DC: tava preparando uma frase
 552 PP: ah ok...vou esperar ()... MC... MC...MC has a question
 553 MC: how manys... how manys day do you
 554 PP: DID YOU?
 555 MC: do you... COME?
 556 PP: no... wait a minute... so you can ask... how long
 557 MC: how long
 558 PP: have you been back in Brazil...how long have you been... aí é o present
 MC: [how long?
 perfect...back

- 559 MM: how long
 560 PP: or...aí poderia complicar...how long has it been since you came back...quanto tempo faz desde que você voltou... então vamos lá... olha...how long...has it been...since you came back ((escrevendo na lousa))
 MC: [has
 561 TR: ela voltou...aí cê complicou
 562 MC: cê complicou
 563 MM: não
 564 PP: peraí...how long has it been since you came back...quanto tempo faz desde que você retornou... voltou
 565 MC: () os dias
 566 PP: no
 567 TR: é a mesma coisa que how long have you back to Brazil?
 568 PP: yeah
 569 MM: how long have you back... have you been back...é:: it is...or... past infinitive... no ?
 570 PP: resposta...I've been back... no
 MC: [past
 571 MM: I have been back é:: fifteen... fifteen
 PP: [since
 572 PP: for fifteen days?
 573 MM: for fifteen days...é isso
 574 PP: for fifteen days...or I have been back since May twenty-ninth
 575 MM: twen/...twenty?
 576 PP: yes... two weeks...you have been back...for two weeks...I've been in Brazil
 MM: [I have been back two weeks
 577 PP: ok?...and how about the question...DC don't you have a question about the food?
 578 DC: ah eu não consegui fazer ainda
 579 PP: vamos tentar
 580 DC: food?
 581 PP: yes...() talk about the food
 582 TR: how about the food?
 583 MM: how about the food?...é:: Portugal...bacalhau
 584 PP: codfish...see...codfish ((escrevendo na lousa))
 DC: [codfish
 585 TR: bacalhau... você comeu?
 586 MM: atum
 587 PP: codfish... bacalhau
 588 MM: codfish?
 589 PP: cod/ codfish...so in Portugal... codfish...Spain... paella
 MM: [cod
 590 MM: gran de bico... Spain... gran de bico
 591 PP: what is it?...ah:: garbanzo... garbanzo beans
 592 MM: garbanzo
 593 PP: garbanzo...oops...garbanzo...garbanzo beans...grão de bico... in English
 594 MM: in Italy... frutos do mar
 595 PP: seafood... seafood... ok?
 596 MM: Holland...cheese
 597 PP: cheese
 598 MM: cheese
 599 PP: in Holland cheese and potatoes
 600 MM: cheese and potatoes...yes
 601 MC: em Holanda?

- 602 MM: na Holanda queijo e batata
 603 PP: yeah...just like in Denmark. na Dinamarca também...cheese potatoes...and bread
 604 MM: France
 605 PP: in France
 606 MM: in France... os famosos sanduíches de mão ((risos))
 607 MC: sanduíche de peixe
 608 MM: sanduíche... porque não dava pra comer na França
 609 PP: why?
 610 MM: porque o...é difícil... muito cara
 611 PP: mas sanduíche de quê?
 612 MM: sanduíche de mão...eles falam assim porque é...sanduíche de mão não é...é sanduíche que eles têm aquelas barraquinhas nas ruas com vários sanduíches...ai a gente pede aquele que mais gostar...de queijo...de presunto ()
 613 TR: aquelas barraquinhas são Jesus me chama...você vai lá e arrisca
 614 MM: sanduíche de mão né?
 615 PP: hand sandwich...why?... (because) food is expensive in France... right?
 616 MM: sopa
 617 PP: soup... soup...sandwich... and soup... eu vou levar uma mala só de comida quando eu for pra lá
 618 MC: cê não vai comer nada disso
 619 MM: levar uma...leite condensado
 620 TR: ()
 621 PP: porque McDonald's...u::gh
 622 RP: ()
 623 MM: a pizza lá é cara
 624 PP: ok?...all right? ... class... ok?...all right?... shall we continue?...shall we continue?... thanks a lot MM ok?... thanks... and next class
 625 MM: é o seguinte... eu tenho muita coisa pra dizer...mas como eu não posso dizer em inglês
 626 PP: I have a lot to say... you know? I have a lot... to say... a lot to say...a lot to
 MM: [a lot to say
 say...but don't worry... next class you tell us a little bit more
 627 MM: and and...ah:: I will show you...the...post
 628 PP: pictures?...sure...see?...let me see...maybe you can see... maybe you won't
 MM: [Holland...()
 see everything...but I will show you a little bit
 629 PP: so this is Holland
 630 ?AL: Holland
 631 PP: Holland...ok?... here's Holland...right?
 632 MM: the city where I
 633 MC: stay
 634 MM: stayed
 635 PP: this is Holland...right?
 636 MM: Holland...the city ()
 637 PP: this is Holland...that's where she stayed...Holland. ok?...ok?...that's where she stayed...Holland...where she stayed...very nice...well I'll give a quick look...yeah...and next...yeah
 638 PP: they have many canals...right?
 639 MM: é... many many many
 640 PP: this is beautiful ahn?...this is Holland?... see...Amsterdan... Amsterdan... see? Holland...Amsterdan...beautiful hã?
 641 MM: please...praça é place?

- 642 PP: no...PLAZA
 643 MM: plaza?
 644 PP: plaza is praça
 645 MM: plaza
 646 PP: plaza...it's Amsterdan... ok?...Amsterdan...beautiful hã?
 647 RP: ()
 648 PP: twenty second right?... twenty second of June...we haven't finished class...
 onde vocês vão?
 649 TR: o endereço todas vocês têm?
 650 DC: excuse me...I have
 651 PP: I have to go
 652 DC: I have to go...MC
 653 PP: with MC?
 654 DC: carona da MC
 655 PP: you have ah:: you have a LIFT?
 656 DC: a lift
 657 PP: a lift...a ride...ok... so DC
 658 NN: eu acho que eu estou perdendo...a MC
 659 MM: tem muita coisa ainda?
 660 PP: everybody...ó... esses exercícios aí vocês têm que rearrumar as palavras e
 colocar em ordem de forma
 661 DC: de forma a formar a frase?

 ((pequena interrupção da gravação))
 662 PP: three o'clock...TR's house...TR's apartment...mas na quinta e terça feira que
 vem a gente fala sobre isso ainda... né?
 663 TR: exato
 664 PP: eu vou mudar a minha aula então...of course I want to go... because my class
 is at five o'clock...it's too la/ ([lei])...soon... né?...so I will change my class
 and then
 665 TR: tem tempo né?...tem tempo... tem dez dias
 666 MM: Saint Michel...minha paixão...como é que se diz?
 667 PP: so then... your passion...you're going too?
 668 RD: não ((risos))
 669 PP: see... this is Saint Michel...I will show them Saint Michel...ok?...here
 ((mostrando uma foto do lugar))
 670 MM: it is... really beautiful
 671 TR: e você gostou MESMO REALMENTE de Saint Michel
 672 MM: () para a criançada
 673 PP: I suggest...if you don't mind MM...I would like to see these pictures
 calmly...maybe in TR's apartment... we can see these pictures...eu gosto de
 ver com calma...eu sou detalhista
 674 MM: e eu... eu vou separar...em inglês
 675 PP: yes...thank you
 676 MM: eu trouxe bastante material... realmente
 677 PP: é:: então nós vamos já marcar...então já fica marcado... olha... a Dona MM
 vai preparar pra daqui... umas duas semanas...ela vai fazer uma falinha em
 inglês...mostrando alguns lugares
 678 MM: ah:: tudo bem...eu
 679 PP: ok?... vamos tentar... all right?... no problem?
 680 MM: se Deus quiser...né?
 681 PP: no...you try
 682 MM: yes yes

- 683 PP: no...it's a good idea...come on... aqui não tem... no pressure
 684 MM: chartre...()
 685 PP: the church
 686 MM: the church and the city...cidade das águas...vitraux
 687 PP: the glass... the glasswork...the glasswork seria vitral... né?... ok... well...
 since we have... you know... ten fifteen minutes...to go... since we have some
 time left... ok... wait a second ((muitas conversas paralelas)) ...what you
 have there ()
 688 MM: to do now... or to do
 689 PP: yeah... wait((muitas conversas paralelas))...sentences... right... but the
 words...are... ALL... mixed up...do you understand?... they are not in the
 correct order...ok?... they are scrambled...scrambled...estão misturadas
 690 MM: yes
 691 PP: ok...so what you have to do is...you know you have to put these words... in
 order... so that you can make sentences...for instance...number one you have
 is time what it... what is the question?
 692 TR e MM: what time is it?
 693 PP: what time...is it...entenderam?... did you understand?... what time is it...
 então vocês têm que por na na ordem correta...ok? what time is it?... ok?
 694 ALS: OK
 695 PP: do you think do you think you you can do it now?... yes?...so let's try to
 do...ahn:: silently... vamos tentar fazer agora... I'll give you like five
 minutes...vão ver o que vocês conseguem fazer nesse
 nesse tempinho...INDIVIDUALLY...dessa vez vocês vão trabalhar
 INDIVIDUALMENTE
 696 ?AL: ah:: é pra fazer?
 697 MG: pra fazer aqui?
 698 PP: now...yes...we have some time...pelo menos começar... vamos tentar
 começar
 699 RP: uma coisa eu queria te falar...() o meu "u" tem essa perninha e você ()
 700 PP: ah é?... então desculpe
 701 RP: sempre tive essa mania de fazer "o"
 702 PP: ah:: é o "o" esse aí... mas que "o" com cara de "a" hein?
 703 RP: ah é...o meu "o" tem cara de "a" e outra coisa () por isso você põe
 errado...o "o" e o "u" são assim
 704 PP: no problem... I'll be more careful...ok?... é que o "o" é...bem em RP:
 [em cima
 cima...SORRY...I'll organize this ((referindo-se aos papéis sobre a
 mesa))...oh...there NN is back too... you have to do individually...you
 know?...organize the words in order to make a sentence for instance... you
 have is time what it...so it's WHAT TIME IS IT... ok?... so... we'll just...
 we'll start the correction...the exercise you have... but we won't finish today
 so
 705 MM: () ((risos))
 706 PP: sure ((recebendo uma tarefa atrasada de uma aluna))... well...let's just wait
 for MM and then we'll be correcting ONLY four or five... ok?...because not
 everybody has finished... so... we'll give a:: a chance for the students... right?
 707 RD: falta só a primeira agora
 708 PP: so
 709 RD: eu não consegui por causa desse of aqui...esse of aqui eu não consegui
 colocar
 710 PP: no problem...OK
 711 MG: é pra entregar?

- 712 PP: no no...we'll be correcting now... right? so let's see... number one... we'll be correcting only five... so you have more time at home to do it... ok?...so... number one?
- 713 MG: what
- 714 ALS: what TIME is it?
- 715 PP: what time is it?...now let's see
- 716 RD: aí eu não fiz a segunda
- 717 PP: ok...number one...number two... number two
- 718 TR: do you have any brothers and sisters?
- 719 PP: exactly...did you get it?... do you have... ANY brothers AND sisters?...do
- RD: [do you have any
you have any brothers and sisters... né?
- 720 DL: eu faço a inversão
- 721 PP: any any brothers and sisters do you have?...do you have any brothers and sisters...inverteu aí a ordem mas... RP... did you get it?...MG... no problem?
- 722 MG: eu fiz uma confusão
- 723 PP: do you have any sisters and brothers... não tem problema... tanto faz... do you have any sisters and brothers is the same...RD you didn't do this...ok?
- 724 RD: sabe o que acontece... a resposta da da da da segunda eu pus na terceira
- 725 PP: ah tá...então trocou tudo
- 726 RD: por causa disso que eu tô atrapalhada aqui
- 727 PP: aí...mas tudo bem
- 728 RD: mas vamos ver...é a segunda que você perguntou?
- 729 PP: do you have
- 730 RD: do you have any brothers and sisters?
- 731 PP: OR any sisters and brothers?
- 732 RD: e a terceira?
- 733 PP: ok everybody...class...now everybody...é:: number three
- 734 ALS: where do live
- 735 PP: where?
- 736 ALS: do you live?
- 737 PP: live?
- 738 MM: where do you live?
- 739 PP: ok...where do you live?...no problem here?...ok?...good...RP?
- 740 RP: áhan
- 741 PP: good...MG? RD? where do you live? no no...pera lá um pouquinho...
- RD: [a terceira
three...where where do you live?
- 742 RD: where... you do you live?
- 743 PP: no no wait a minute...where?
- 744 RD: where
- 745 PP: you do no...do you live
- 746 RD: ah é... o "do" na frente
- 747 PP: não não tem esse you...where do you live...só usa as palavras que tem Aí
- 748 RD: eu falei por causa disso aí...agora a quarta eu já sei
- 750 PP: ok...então vão ver a quarta...RD
- 751 RD: é husband ([hus.'ban.di]) né?
- 752 PP: áhan...HUSBAND ([hus.ban])
- 753 RD: what does your husband ([hus.'ban.di]) do?
- 754 PP: very good... ok class? what does...your husband DO...and number five... vamos fazer só mais uma porque a Dona DL não terminou... a Dona RP também não e a Dona NN...falta um pouquinho só...então assim todo mundo tem a chance de de olhar com cuidado e terminar e na aula que vem aí a gente vê rapidinho...so number five...class?

- 755 ALS: what time does your daughter
 756 PP: what TIME...DOES your DAUGHTER...get up?... did you get it RD?...what time does your daughter get up?
 757 RD: what time does... your daughter get up?
 758 PP: very good...MG?
 759 MG: acertei
 760 PP: RP?
 761 RP: eu não fiz
 762 PP: não fez esse aí?
 763 RP: ()
 764 MM: ()
 765 DL: ()
 766 PP: não... é só pra olhar aqui ó...what time does...YOUR DAUGHTER... é a sua filha...NN... no problem?
 767 NN: no problem
 768 PP: ok?... TR no problem?
 769 TR: no problem
 770 PP: MM?...ok...that's it for today... right?... that's all...next class we'll continue... right?... we will correct this because the other students left...so I'll check it over...yeah... you keep it
 771 MG: tem outro papel desse?
 772 PP: em branco? eu não tenho...eu só tenho esse agora
 773 MG: eu não posso apagar porque eu pus é:: embaixo
 774 PP: deixa assim...não tem problema...só vai né?... mas tá certo...ah tá... trocou
 RD: [() nem aparece
 775 MG: ()
 776 PP: ah trocou... faz o seguinte...leva esse aqui...porque esse aqui eu tiro cópia depois sabe?...ok?
 777 RD: só que eu não tenho xerox
 778 PP: só que eu só tenho esse agora...em branco... não eu tiro...em casa eu tenho... tá no micro...não pode levar esse aí... ok? all right? so I'll see you on Thursday...thanks for coming...and once again MM welcome to Brazil
 ALS: [yes
 779 MM: thank you very much...I am happy
 780 PP: we'd like to hear the adventures of MM in Europe
 781 MM: yes
 782 PP: foi a primeira vez que a MM descobriu a Europa
 783 MM: aquilo que eu falei é engraçado...os holandeses riam na minha cara quando eu dizia meu nome era MM
 784 PP: âhan
 785 MM: não acreditavam...achavam que eu tava falando besteira

TRANSCRIÇÃO DE AULA GRAVADA (TAG) - CORPUS SECUNDÁRIO (CS)
DATA DA GRAVAÇÃO: 31/05/94

01 PN: ZZ ((ausente))...LL((presente))...DN((ausente))...a DN é que fica pra lá e
 pra cá...né?
 02 ND: é
 03 PN: ()
 04 ND: ela é sobe e desce
 05 ?AL: olá...()
 06 ND: a nossa colega...ô MJ
 07 PN: MJ... () na faculdade você vai na aula...é impressionante
 08 MJ: yeah
 09 ND: () não queria comprar uma ()?... a SN ganhou
 10 PN: SS...SS
 11 ND: a RT chorou pra comprar um ()...ganhou...e anda com...anda que nem
 uma coisa e não aparece na aula
 12 ?AL: ()
 13 ND: só na hora de assinar...mas é um barato
 14 MJ: quando alguém não assina pra ela...né?
 15 ND: eu acho isso TÃ::O engraçado...isso é coisa de criança...imagina...e é da
 TERCEIRA IDADE
 16 MJ: eu não assino pra ninguém
 17 PN: ok people...I was just reviewing the weekdays...do you remember?
 18 LV: no
 19 ND: Ai
 20 PN: let's see the five weekdays...âhn::...let's repeat them...MONDAY
 21 ALS: MONDAY
 22 PN: TUESDAY
 23 ALS: TUESDAY
 24 PN: WEDNESDAY
 25 ALS: WEDNESDAY
 26 PN: THURSDAY
 27 ALS: THURSDAY
 28 PN: FRIDAY
 29 ALS: FRIDAY
 30 PN: so these are the weekdays...just a minute ((dirigindo-se a um dos alunos))
 31 ND: e o nosso dinheiro...hein gente...que bonitinho hein?... () ainda há pouco ()
 que que cê acha...hein?
 32 PQ: ()
 33 ND: eu acho assim que o brasileiro não devia ir mais ninguém votar...aí eles iam
 pensar o que que será que tá errado
 34 LV: mas eles sabem
 35 ND: não bem...não não...não sabem () não...que o quê...falam isso daí
 36 LV: um dia eu escutei um
 37 ND: o dinheiro já tá tão desgastado...num dá pra nada
 38 PN: ok people...let's review what do you do on different days of the week...ok?
 39 ND: ontem nós pagamos vinte e dois e pouco
 40 LV: é...hoje ainda é vinte e dois e pouco
 41 PN: LV...what do you do on Tuesdays?
 42 LV: Tuesday?
 43 PN: yes

- 44 LV: hoje né?... ()
 45 PN: Tuesday...yes...is today
 46 LV: Tuesday...é...study English
 47 PN: you study English?
 48 LV: you study English
 49 PN: I study English
 50 LV: I study English
 51 PN: yes...excellent...and WHERE do you study English...WHERE?
 52 LV: aonde?
 53 PN: yes
 54 LV: aonde?
 55 PN: where
 56 LV: então agora como eu respondo?
 57 PN: at UPIESP
 58 LV: at UPIESP
 59 PN: at UPIESP
 60 LV: ah:: at UPIESP
 61 PN: I study English
 62 LV: I study English
 63 PN: at UPIESP
 64 LV: at UPIESP...ah::
 65 PN: that is this...ahn::...LD...deixa a LD
 66 LL: ela tá chegando...num sabe onde cê (parou)
 67 PN: DV...what do you do on Thursdays?...THURSDAYS
 68 que que cê faz?
 69 DV: I...como que é ficar?
 70 PN: stay
 71 DV: I stay in my house...only
 72 PN: you stay home?
 73 DV: I stay home only
 74 PN: you stay home...very good...LL...what do you do on Fridays?
 75 LL: Friday...I stay in Limeira
 76 PN: you stay in Limeira?
 77 LL: Limeira...in house my...sobrinha...é niece...niece
 PN: [niece
 78 PN: so you say...I stay...I stay ((escrevendo na lousa))... at my niece's
 79 LL: at my home
 80 PN: niece's...ok?...I stay at my niece's
 81 LL: my home no?
 82 PN: it's not necessary to say home
 83 LL: I stay at my niece's
 84 PN: my niece's...when you say at my niece's means at my niece's house...or
 home...ok?...ML...ML...no ((percebendo que se dirigia à pessoa
 errada))...ML...ML? ((esperando confirmação de ML))
 85 ML: ML
 86 PN: ML...I asked...I asked ()...yes?...what do you do on Sundays?
 87 ML: Sunday...Sunday ((tentando recordar))
 88 PN: on Sundays...what do you do on SUNDAYS?
 89 ML: ah:: Sunday...que dia que é?...não sei
 90 ND: domingo...domingo
 91 PN: yes
 92 ML: então eu falei errado...falei Monday pensando que era domingo...Sunday I
 go...church

- 93 PN: you go to church?...ok...so you go to church on Sunday...not on Monday...yes?
- 94 ML: no...on Monday I go to UPIESP
- 95 PN: ah:...you go to UPIESP
- 96 ML: no
- 97 PN: campus
- 98 ML: UPIESP?
- 99 PN: where?...here?
- 100 ML: no...in the::
- 101 DV: centro
- 102 PN: downtown
- 103 ML: yes
- 104 PN: ok...you go to central...ND...what do you do on SATURDAYS?
- 105 ND: ()...casamento...como que eu vou/ falo... casamento?
- 106 PN: no...usually...usually...as a habit...yes...every Saturday
- 107 ND: () feira
- 108 PN: feira is market street
- 109 ND: market street?
- 110 PN: market street
- 111 ND: vou e volto...e:: repouso...como é repouso?
- 112 PN: REST
- 113 ND: rest
- 114 PN: rest
- 115 ND: rest
- 116 PN: rest...say I go to market street
- 117 ND: market street
- 118 PN: and... rest...repeat the sentence...I ?
- 119 ND: I go to?
- 120 PN: yes...I go to
- 121 ND: I go to market stress... and rest...and rest
- 122 PN: MARKET STREET
- 123 ND: mark/ market street
- 124 PN: strret and rest
- 125 ND: and rest
- 126 PN: good...so you go to...do you go to the market street in the morning or in the afternoon?...market street
- 127 ND: é na feira...né?
- 128 PN: yeah...do you go in the MORNING or in the AFTERNOON?
- 129 ND: feira ...é in the morning...né?
- 130 PN: ok...do you go...do you go to the market street...IN THE MORNING?
- 131 ND: [ähn?
- 131 DV: what do ()
- 132 PN: just a minute...please...do you go to the market street in the morning or in the afternoon?
- 133 ML: eu fico vendo aqui
- 134 PN: você vai...IN THE MORNING or IN THE AFTERNOON
- 135 ND: eu vou ()
- 136 PN: in the market street
- 137 SS: eu fui
- 138 PN: do you go in the morning or in the afternoon?
- 139 ND: ()
- 140 PN: NÃO...DE MANHÃ OU À TARDE?
- 141 ND: AH::
- 142 PN: IN THE MORNING OR IN THE AFTERNOON?

- 143 ?AL: ()
 144 ND: in the morning
 145 PN: IN THE MORNING...IN THE MORNING...seu MJ...what do you do seu MJ?
 146 ?AL: yes...rest
 147 PN: rest
 148 ?AL: and rest?
 149 PN: to rest is to relax...yes?...relax...not to work...ok?...not to study...not to wash clothes...dishes
 150 LL: nada mais
 151 PN: just to relax
 152 LL: nada mais
 153 PN: yes...relax
 154 LL: relax
 155 PN: ok?...rest is relax...seu MJ
 156 ND: como que é "à tarde"?... "à tarde"?
 157 PN: afternoon
 158 SS: () tá embarcando pra Suíça
 159 LV: hoje?
 160 PN: morning...afternoon...ok? ...seu MJ...what do you do on Wednesdays?
 161 LV: ()
 162 PN: what do you do on Wednesdays?
 163 SS: ()
 164 PN: yes...what do you DO on Wednesdays?
 165 MJ: é quarta...não é quarta?
 166 PN: yes...what do you do?
 167 MJ: ()
 168 PN: no?
 169 LL: não...every Wednesday...toda terça...toda quarta costuma fazer isso
 170 DV: universidade da terceira idade ()
 171 ?AL: ()
 172 PN: what do you do seu MJ...on Wednesdays?...where do you go?
 173 MJ: ah:...onde é que eu vou?
 174 PN: yes
 175 MJ: posso falar...eu vou no...escola...como é que é?
 176 LV: school
 177 PN: escola?...ou na faculdade?
 178 MJ: faculdade
 179 PN: COLLEGE...COLLEGE...COLLEGE
 180 MJ: college
 181 PN: COLLEGE
 182 MJ: college
 183 PN: I go to college...repeat...I go
 184 MJ: I go
 185 PN: to college
 186 MJ: to college
 187 PN: yes...you go to college
 188 MJ: college
 189 PN: college
 190 MJ: college
 191 PN: SS ((risos da classe ao ver a expressão facial cômica da aluna))
 192 SS: digue-me ((risos))
 193 PN: que chique...o...SS is a new student
 194 SS: digue-me...olha o português...digue-me

- 195 PN: yes ((risos))...it's her first day...what do you do on Fridays?
 196 ML: xi::
 197 PN: fridays
 198 SS: sexta feira?...como é que eu falo pra ela que eu faço QUITUTES?
 199 PN: quitutes?
 200 LV: cook?
 201 PN: quitutes are snacks...snacks or ()?((perguntando para o pesquisador))...snacks
 202 SS: bolo...pudim...doces...pães
 203 PN: snacks
 204 SS: eu tiro o dia pra fazer isso
 205 PN: I make
 206 SS: sexta feira
 207 PN: I make
 208 SS: eu mededico à cozinha para fazer QUITUTES
 209 PN: ok...so I cook
 210 LV: qual que é sexta-feira?
 211 SS: todas
 212 LV: Friday
 213 PN: cook...cozinha
 214 LV: Friday
 215 PN: cook...cozinha
 216 LV: Friday
 217 PN: yes?...I cook
 218 SS: I cook
 219 PN: you cook...because you make different things...you make a lot of things...muitas coisas...num é?...então...say I COOK
 SS: [desculpa
 220 LV: you cook
 221 SS: I cook
 222 PN: LD...LD...u-u:...what do you do on Mondays LD ?
 223 ?AL: ()
 224 PN: are you sleeping today?((perguntando ao PQ ao vê-lo bocejar))
 225 PQ: yeah...sorry
 226 LD: não vem com graça não ((dirigindo-se a um colega))
 227 PN: LD...what do you do on Mondays?
 228 LD: segunda-feira?
 229 PN: Monday
 230 LD: segunda-feira?
 231 PN: yes...MONDAYS
 232 LD: o que que eu faço na segunda-feira?
 233 PN: yes...what do you do on Mondays?
 234 LD: faço tanta coisa...(como que eu) vou contar pra vocês?
 235 PN: não...just ONE thing
 236 ?AL: uma coisa
 237 PN: one...one
 238 LD: uma só?
 239 PN: yes
 240 LV: você vai pra faculdade...né?
 241 PN: I go to college...I go to college
 LD: [ah?
 242 LD: I go to ([gowt^h])
 243 PN: I go to college
 244 LD: I go to ([gowt^h])...I go to ([gowt^h])

- 245 PN: GO
 246 LD: (['gowt ʒ])
 247 PN: I go to college
 248 LD: (['gowt ʒ])...(['gowt ʒ])
 249 PN: I go
 250 LD: I go
 251 PN: to college
 252 LD: to college
 253 PN: I go to college
 254 LD: I go to college
 255 PN: ok...that is it ((risos))
- ((muitas conversas paralelas))
- 256 PN: people...you should know the weekdays...cês deveriam saber o dia da semana DE COR já...né?...não deveria não?
 257 LV: deveríamos
 258 PN: quantas vezes eu já dei os dias da semana?
 259 LV: várias vezes
 260 PN: os dias da semana...quantas vezes?
 261 SS: foram os dias que eu não vim que você deu
 262 ML: only one
 263 PN: é
 264 ?AL: quatro ao todo
 265 PN: uma vez?...once?...only once?
 266 ND: já deu sim
 267 ML: pra nós foi só uma vez
 268 ?AL: uma vez...uma vez só
 269 ?AL: deu
 270 PN: once...ah:: but I gave today again...yes?...just a review of the
 ?AL: [ãhn?
 weekdays...people...let's review the numbers...ok?...you can open the book...we have some numbers here...page...page twelve...ok?...here...page twelve...let's review the numbers...everybody page twelve
 271 ND: tem no nosso caderno
 272 PN: I'll need to make more...no...we have eight copies...eight
 273 LV: é dezoito?
 274 SS: não...é aqui menina
 275 PN: here...mas eu tô curiosa...viu?...essas fotos são passadas há meia hora
 276 DV: () na sala de aula faz meia hora atrás
 277 LL: () na fofoca aí
 278 ?AL: ()
 279 PN: ok seu MJ?
 280 LL: faz meia hora no mínimo
 281 ND: quem que é?
 282 LV: a RJ
 283 LL: no intervalo que é pra vim historinha...meninas
 284 ND: essas meninas são desatentas ((risos))
 285 PN: vou colocar de castigo...hein?
 286 SS: ()
 287 PN: ok people...let's rev!...let's...let's review numbers?...yeah?...let's review numbers?...so repeat...ZERO
 288 ALS: ZERO
 289 ALS: UM

290 PN: ONE
291 ALS: ONE
292 PN: TWO
293 ALS: TWO
294 PN: THREE
295 ALS: THREE
296 PN: FOUR
297 ALS: FOUR
298 PN: FIVE
299 ALS: FIVE
300 PN: SIX
301 ALS: SIX
302 PN: SEVEN
303 ALS: SEVEN
304 PN: EIGHT
305 ALS: EIGHT
306 PN: NINE
307 ALS: NINE
308 PN: TEN
309 ALS: TEN
310 PN: ELEVEN
311 ALS: ELEVEN
312 PN: TWELVE
313 ALS: TWELVE
314 PN: THIRTEEN
315 ALS: THIRTEEN
316 PN: FOURTEEN
317 ALS: FOURTEEN
318 PN: FIFTEEN
319 ALS: FIFTEEN
320 PN: SIXTEEN
321 ALS: SIXTEEN
322 PN: SEVENTEEN
323 ALS: SEVENTEEN
324 PN: EIGHTEEN
325 ALS: EIGHTEEN
326 PN: NINETEEN
327 ALS: NINETEEN
328 PN: TWENTY
329 ALS: TWENTY
330 PN: TWENTY-ONE
331 ALS: TWENTY-ONE
332 PN: TWENTY-TWO
333 ALS: TWENTY-TWO
334 PN: TWENTY...THIRTY
335 ALS: TWEN/ THIRTY ((risos))
336 PN: FORTY
337 ALS: FORTY
338 PN: FIFTY
339 ALS: FIFTY
340 PN: SIXTY
341 ALS: SIXTY
342 PN: SEVENTY
343 ALS: SEVENTY

- 344 PN: EIGHTY
 345 ALS: EIGHTY
 346 PN: NINETY
 347 ALS: NINETY
 348 PN: ONE HUNDRED
 349 ALS: ONE HUNDRED
 350 PN: or A HUNDRED
 351 ALS: OR A HUNDRED
 352 PN: ONE THOUSAND
 353 ALS: ONE THOUSAND
 354 PN: or A THOUSAND
 355 ALS: OR A THOUSAND
 356 ND: or a thousand?...como é que é?
 357 PN: thousand...não..."or" significa "ou"...né?...or a thousand...you can say ONE hundred
 358 ND: sabe que eu achei o oito...ait...né?
 359 PN: or a hundred
 360 ND: e o oitenta só tem o "y" de diferente...como é que fala oitenta?
 361 PN: eighty
 362 ND: eighty
 363 PN: yes...this is eight...eight and this is
 364 DV: eight e eighty
 365 ND: é muito igualzinho né?...tá certo...tá certo
 366 PN: eighty...you can say eighty ([ei. ty]) or eighty ([ei. ry])
 367 ND: oito...oito
 368 ?AL: oitenta...oito...oito...oitenta
 369 DV: eu acho muito igualzinho...se eu...se eu prestar atenção assim eu falo errado
 370 LL: ah:...acrescenta só o do fim
 371 PN: yes...they are very similar...they are very similar
 372 ND: () lá eu fazia assim... ()
 373 PN: ok...eighty...now people...I'd like everyone to read the numbers...I'm gonna put some numbers here on the board and I'll call up some students...seu MJ...read this number ((apontando para a lousa))
 374 MJ: ahn:: cê deixa eu botar os olho aqui? ((referindo-se à página do livro didático com os números cardinais))
 375 PN: you don't need to check
 376 MJ: é:...ninety
 377 PN: nineTEEN
 378 MJ: nineTEEN
 379 PN: nineteen...LD
 380 ND: nineteen
 381 ?AL: ninety
 382 PN: LD...read this number...please
 383 LL: seven...seventy
 384 LV: eighty
 385 LD: one...two...three
 386 ND: não...é dezoito
 387 LV: ah:: dezoito
 388 LD: ([ai.ti])
 389 LL: eighteen
 390 LD: ([nai. ti])
 391 PN: look at the picture...look at the book
 392 ?AL: ()
 393 ND: aqui

394 LD: é ([ˈai.ti.ten]) ?
 395 PN: eighteen
 396 LD: eighteen
 397 PN: eighteen
 398 LD: eighteen
 399 PN: people...notice the difference...this is eighteen...eight...eighty
 400 ML: eighteen
 401 PN: yeah?...eight...eighty ([ˈei.ty]) or eighty ([ˈei.ry])...eighteen
 402 ALS: eighteen...eighteen
 403 PN: they are similar
 404 ?AL: yeah...ãhn::
 405 PN: yeah?...ND
 406 ?AL: ND
 407 ND: eleven ([ˈɛ.le.ven])...não é?...como que é?
 408 PN: ELEVEN
 409 ND: ELEVEN
 410 PN: ELEVEN
 411 ND: ELEVEN
 412 PN: DV
 413 ND: eleven
 414 DV: fifty
 415 PN: fifteen
 416 DV: fifteen
 417 PN: LL
 418 LL: thirteen
 419 PN: thirteen...good...LV
 420 LV: forty
 421 PN: fourteen
 422 LV: fourteen
 423 PN: fourteen
 424 ND: fourteen...fourteen
 425 PN: ML ((risos))
 426 ML: sixty...não
 427 LL: sixteen
 428 PN: sixteen
 429 ML: sixteen
 430 PN: sixteen...sixteen
 431 ML: sixteen
 432 PN: SS...SS
 433 SS: seventeen
 434 PN: seventeen
 435 SS: seventeen
 436 PN: seventeen
 437 SS: seventeen...seventeen
 438 PN: seventeen...people...let's have a dictation...ok?...you are going to write down
 the numbers that I'll call out...I'll dictate some numbers...dictation...you're
 going to write the numbers that I dictate
 439 LV: ditado?
 440 PN: dictation...dictation
 441 ND: fechar o caderno
 442 LV: fechar o caderno?
 443 ND: deve ser
 444 ML: ela vai dar um ditado
 445 SS: ela vai dar um ditado

446 PN: no...open...you have to open...not to close
 447 ?AL: ()
 448 ND: vamos TENTAR
 449 PN: ok?...já memorizaram como que escreve o número?
 450 LV: no
 451 PN: não? ((risos))
 452 ML: ainda não
 453 PN: ok...so you are going to write the numbers...not not in full...the numbers...ok?
 454 DV: no writing...only numbers?
 455 PN: seu SM...good afternoon ((SM acabara de entrar na sala))
 456 MJ: falei que ele vinha
 457 SM: good afternoon
 458 PN: here you are...just in time for the dictation ((risos))
 459 ND: chegou na horinha pro ditado...viu?...chegou na horinha do ditado...viu?
 460 SM: corri
 461 PN: correu?
 462 SM: nossa...fui ao banco ()
 463 SS: entregar imposto de renda
 464 PN: ok...we are going to have a dictation now
 465 SM: dictation?
 466 PN: yes ((risadas))
 467 DV: only numbers?
 468 PN: numbers...only numbers
 469 SM: vai começar agora?
 470 ND: no for extenso
 471 PN: only the number...ok?...not in full...ok people?...NINE...num vale olhar no do colega do lado...hein? ((risos))
 472 SS: ah::...é pra escrever?
 473 PN: you have to write the number
 474 ?AL: ()
 475 PN: number...number...não é por extenso...number
 476 LL: só o número
 477 PN: only the number...the figures...ok LD?...it's not to write in full...NINE...ãhn:: TWELVE...SEVEN...SEVEN...THIRTEEN...SEVEN...THIRTEEN
 ND: [ah:: eu me perdi nesse aí
 478 LV: eu vou escrever a lápis...viu?
 479 PN: EIGHTEEN...EIGHTEEN
 480 LV: eighteen...eighteen
 481 ND: não vale falar ((risos))
 482 LV: eu não tô sabendo o que é ((risos))
 483 PN: ãhn:: THIRTY-THREE
 484 ML: esse eu sei
 485 PN: you know?...really?
 486 ML: como é que é?
 487 PN: this is Christ's age...THIRTY-THREE
 488 DV: num é pra olhar não
 489 PN: it's not to look
 490 ML: se eu não olhar eu não sei
 491 PN: THIRTY-THREE...FORTY
 492 LV: forty...fourteen
 493 PN: FIFTY-FIVE
 494 LV: fifty-five?
 495 PN: FIFTY-FIVE...SIXTY...SEVENTY...EIGHTY-EIGHT

- 496 SS: acho que eu misturei tudo
 497 PN: NINETY-SEVEN
 498 ML: ninety?
 499 PN: NINETY-SEVEN...NINETY-SEVEN...ok?...ninety-
 seven...FOUR...FOUR...SS...desistiu?
 500 SS: tô prestando atenção na pronúncia...eu tenho dificuldade em
 pronúncia...então eu tô de ouvido aqui pra ver se
 501 PN: ok...ah:...FIVE...ZERO
 502 SM: ahn?
 503 PN: ZERO
 504 SM: ah::
 505 PN: ok...ah esse aí ó...how you say ((risos)) zero...how you say eu tenho zero de
 nota...né?...pronto...ZERO...ZERO...ONE HUNDRED
 506 LV: ahn?
 507 PN: ONE HUNDRED
 508 LV: não sei...não sei escrever
 509 PN: () the number...num é pra escrever por extenso
 510 LV: eu sei...eu sei
 511 PN: not in full...ONE THOUSAND...TWENTY...SIXTY-SIX
 ?AL: [thousand
 512 ?AL: ()
 513 LL: o que que é?
 514 PN: SIXTY-SIX
 515 LL: qual que é esse?
 516 ?AL: ah::
 517 PN: SIXTY-SIX...SIXTY-SIX...ok...that's all...seu SM...could you please write
 the numbers on the board?
 ((muitas conversas paralelas))
 518 PN: people...could you please check?...não apaguem o que vocês fizeram
 519 LV: ah:...o que já fez?
 520 ?AL: ()
 521 PN: here is eighteen... seven...eighteen... ()... thirteen... no...thirteen... yes...
 SM: [eighteen?
 thirteen...()
 522 SM: ()
 523 LD: eu nem escrevi ((risos))
 524 PN: twenty...excellent...yes?
 525 ?AL: ()
 526 PN: seu MJ...there was a mistake...thirteen...thirteen...thirteen...yes?...thirteen
 527 SS: sessenta ou dezessete?
 528 ND: imagina
 529 LV: eu errei dois
 530 ND: ah:: oitenta e oito...só? ()...ficou oitenta...faltou a perninha
 531 MJ: ()
 532 ?AL: ah:: eu errei tudo
 533 PN: let's see how many...how many did you get?...SM?
 534 SM: ()
 535 LL: você não entendeu que era catorze?...fourteen?
 536 SM: isso
 537 LL: eu entendi catorze também
 538 ND: eu também
 539 ?AL: eu entendi quinze

- 540 ND: eu também...catorze...eu pus catorze
 541 LL: catorze como é que é mesmo?
 542 ND: ah:...ai aqui eu acertei...trinta e quatro...acertei o zero...imagina se eu não
 acertasse o zero...o SEIS eu também acertei
 543 LV: o quin::ze
 544 PN: seu MJ...acertou o mais difícil?
 545 MJ: pois é...eu acertei três
 546 PN: let me see...nine
 547 MJ: nine...quarenta...()
 548 ND: quando foi o oiTENta e o sessenta eu escrevi errado...eu escrevi sessenta
 549 PN: não tem nenhum totalmente correto... só os números só que era pra
 escrever...tá?...yes...quarenta...FORTY...FORTY
 550 ML: catorze?...e catorze...quanto é?...e catorze...quanto é?
 551 PN: fourteen
 552 ML: na hora que você falou thirteen...eu entendi fourteen
 553 ?AL: ()
 554 ND: o seu eu escrevi...o meu eu escrevi certo

((muitas conversas paralelas))

- 555 PN: ok people...now...ãhn:... I'd like everybody... to keep the book opened to
 this page...because we are going to do...this exercise...first we are going to
 read these numbers...right?...numbers...()
 556 ND: () mas aí acontece muito
 557 PN: ó...vão estudando os numbers aí...porque o exercise agora é de number...ele
 vai falar aqui...cê tem que escrever o number que falar aí...study the numbers
 558 ND: () em particular
 559 PN: ok?...study the numbers...because we are going to do exercise three...pra ver
 se...pra ver se todos conseguem acertar o exercise three
 totalmente...estudem os números por um pou/ por um instante
 560 FC: "yes...it's a great job...I love it"
 561 PN: did you listen to the tape class?...did you listen to the tape recorder?...it's
 loud
 562 PQ: is it?
 563: PN: because I put the others...I put it...I put it here because...I don't know what
 happened ()...ok people...now...let's repeat...num/ exercise...it's
 number...it's number two here...we are going to read the numbers...number
 two...we are going to read the numbers
 564 FC: "thirteen...thirty...fourteen...forty...fifteen...fifty...sixteen...sixty"
 565 SM: esse é bem mais fácil do que os anteriores
 566 PN: yes?
 567 SM: () é o mesmo?
 568 PN: yes...the tape is the same...people...ãhn...now you are going to repeat the
 numbers...ok?
 569 FC: "everyday it's the same thing"
 570 PN: NOT YET
 571 FC: "I type letters...and I answer the phone...I go to the post office for the
 PN: [see how
 mail...I make COFFEE for the BOSS TOO...and I only get...seven hundred
 dollars a month...unit two...exercise eleven...NUMBERS...two...listen
 PN: [it's so funny
 to the difference between these numbers...THIRTEEN"
 572 PN: REPEAT
 573 ALS: THIRTEEN

- 574 PN: THIRTEEN
 575 ALS: THIRTEEN
 576 PN: THIRTEEN
 577 ALS: THIRTEEN
 578 PN: THIRTEEN
 579 ALS: THIRTEEN
 580 PN: THIRTEEN
 581 ALS: THIRTEEN
 582 FC: "THIRTY"
 583 ALS: THIRTY
 584 PN: EVERYBODY...PLEASE
 585 ALS: THIRTY
 586 PN: LD...THIRTY
 587 LD: thirty
 588 PN: THIRTY
 589 ALS: THIRTY
 590 FC: "FOURTEEN"
 591 ALS: FOURTEEN
 592 FC: "FORTY"
 593 ALS: FORTY
 594 FC: "FIFTEEN"
 595 ALS: FIFTEEN
 596 FC: "FIFTY"
 597 ALS: FIFTY
 598 FC: "SIXTEEN"
 599 ALS: SIXTEEN
 600 FC: "SIXTY"
 601 ALS: SIXTY
 602 PN: well...there should have also (to) the number eighteen and
 eighty...yes?...eighteen...and...eighty ((escrevendo os números na
 lousa))...they are very similar...what is eighteen...LV?
 ?AL: [very similar
 603 LV: eighteen?...ai meu Deus
 604 PN: yes...what number is it?
 605 LV: oitenta?...oito?...oitenta?...não sei...sei que é dos oito aí...mas...oitenta e
 oito?
 606 PN: LV
 607 LV: oitenta e oito?
 608 PN: no...people...ó...all all the numbers that have teen... are from...thirteen... up
 to nineteen ...ok?
 609 LV: dezoito
 610 PN: thirteen...fourteen...fifteen...sixteen...seventeen...eighteen...nineteen...
 LV: [AH::
 yeah?...all the numbers that end in EEN... TEEN are between thir/ thirteen
 and nineteen
 611 LV: nineteen
 ((várias conversas paralelas))
 612 PN: double "e"([i])...ok?...double "e"([i]) ...PEOPLE ((interrompendo as
 conversas paralelas))... all the numbers ending in "y" ([i:]) are...you
 know...twenty...thirty...forty...fifty...sixty...seventy...ninety...((escrevendo
 os números na lousa)) only...ok?...and the other numbers don't have a
 definite ending

613 ND: o oitenta não?
 614 ?AL: ()
 615 PN: oh yes...sorry...EIGHTY ((escrevendo o número na lousa))
 616 ALS: eighty
 617 PN: eighty...ok?...so "teen" are from the numbers from thirteen up to
 nineteen...let's say the numbers that end with...that end in "een" ...in
 "teen"...ok?...thirteen...and then?
 618 ALS: FOURTEEN
 619 PN: FOURTEEN
 620 ALS: FIFTEEN
 621 PN: FIFTEEN
 622 ALS: SIXTEEN
 623 PN: SIXTEEN
 624 ALS: SEVENTEEN
 625 PN: SEVENTEEN
 626 ALS: EIGHTEEN
 627 PN: EIGHTEEN
 628 ALS: NINETEEN
 629 PN: NINETEEN
 630 ALS: TWENTY
 631 PN: TWENTY...see how easy it is?
 632 LV: ah:: ...dezoito
 633 PN: one...two ((escrevendo os números na lousa))
 634 ALS: THREE
 635 PN: THREE
 636 LL: four...né?
 637 PN: FOUR...FOUR
 638 ALS: FIVE
 639 PN: FIVE
 640 ALS: SIX
 641 PN: SIX
 642 ALS: SEVEN
 643 PN: SEVEN
 644 ALS: EIGHT
 645 LL: nine
 646 PN: EIGHT
 647 ALS: NINE
 648 LL: nine
 649 PN: NINE
 650 ALS: TEN
 651 PN: TEN...then you have ELEVEN
 652 LL: TWELVE
 653 PN: TWELVE
 654 ALS: THIRTEEN
 655 PN: THIRTEEN
 656 LL: thirteen
 657 ALS: FOURTEEN
 658 PN: FOURTEEN...FOURTEEN
 659 ALS: FIFTEEN ([faif.'ti:n])
 660 PN: FIFTEEN
 661 ALS: FIFTEEN...SIXTEEN
 662 PN: SIXTEEN
 663 ALS: SEVENTEEN
 664 PN: SEVENTEEN

- 665 LV: eighteen
 666 PN: I will have to come here now...((procurando um espaço para escrever os números restantes))EIGHTEEN
 667 ALS: NINETEEN
 668 PN: NINETEEN...NINETEEN...you don't have to put the "e"([i])...yes?
 669 PQ: yes
 670 PN: NINETEEN
 671 DV: TWELVE
 672 PN: TWENTY
 673 ALS: TWENTY
 674 PN: the only different numbers are...one...two...three...ok?...because you have five...five is a little bit different...five... you just add "TEEN" becomes fourteen ((apontando para o número "four" na lousa))...de four passa pra fourteen...yes?
 675 LD: passa pra quarenta?
 676 SS: quarenta não...catorze
 677 PN: only this form here is four...and if you add "teen"...fourteen...five...but five there is a difference
 678 ND: ()
 679 PN: yes...fifteen...the "v" ([vi]) disappears and you put an "f" ([ɛf])...fifteen...SIX?
 680 ALS: SIXTEEN
 681 PN: plus "teen" becomes sixteen...SEVEN?
 682 ALS: SEVENTEEN
 683 PN: PLUS "teen" becomes seventeen...EIGHT?
 684 ALS: EIGHTEEN
 685 PN: eight...já tem o "t" ([ti])...so plus "een" ([i:n])
 686 DV: nine?
 687 PN: NINE?
 688 ALS: NINETEEN
 689 PN: TEEN...and ten of course not...viu como é fácil passar de quatro pra catorze...de seis pra di/ dezesseis?
 690 LV: é só gravar que do quatro colocando o TE ([te.e]) fica catorze e assim por diante
 691 PN: yes...that is it...that is it
 692 DV: então passa a régua...né?
 693 PN: então os "teen" ...tudo o que é "teen" is from thirteen up to nineteen
 694 SS: de treze a dezenove
 695 DV: acrescentando o "y" ([i.pso.lon])
 696 PN: add when end in "ty" ([ti.'wai]) is dezena?...how do you say it?
 697 PQ: two digits?
 698 PN: two digits
 699 ND: não...não porque ali não tem dezena
 700 PN: twenty...twenty...yes...you have ten...ten no...twenTY...thirTY...forTY...fifTY...sixTY...sevenTY...eighTY...nineTY...the tonic syllable is "ty" ([ti:])...you say twenTY...thirTY...forTY...fifTY...sixTY...sevenTY...eighTY...nineTY...ok?
 701 SM: () alguns são sempre com erre e os demais...em mesma circunstância com "t" ([te])...por exemplo...FIFTY ([fif.'ti:]) e não FIFTY ([fif.'ri:])...FIFTY...fourteen é FORTY ([fɔr.'ri:])...a pronúncia do fourteen é fourteen ([fɔr.'ti:n]) e não fourteen ([fɔr.'ri:n])
 702 PN: no...can be...can be...as duas pronúncias...né?...FORTY ([fɔr.'ri:])...pode ser FORTY ([fɔr.'ri:]) ou FORTY ([fɔr.'ti:])
 703 SM: seventeen pode ser ([sɛ.vɛn.'ri:n])?

- 704 PN: no...sevenTEEN...esse aqui é TEEN ([ti:n]) mesmo...fourTEEN
 705 SM: não
 706 PN: isso aqui é teen...seventy...seventy...porque depende do que vem antes...com
 SM: [seventy
 esse som "seven" ([sɛ . ven]) não dá pra formar esse seventy
 ([sɛ . ven.ri:])...não dá pra formar essa aí...depende do que vem antes
 707 SM: o mais próximo seria
 708 SS: é a pronúncia do dez?...é a pronúncia do dez?
 709 PN: áhan...você pode usar a terminação "ty"([ti:]) em todos eles...porque tem
 que saber quais as vogais que vêm antes que podem ser transformadas em
 ()...aí tem que saber...FORTY ([fɔr. ri:])...FORTY ([fɔr.ti:])
 710 SM: forTY ([fɔr.ti:])?
 711 PN: yes
 712 SM: brigado
 713 PN: people...is it possible to do the exercise now?...dá pra fazer
 agora?...áhn?...or no?...ah:: seu MJ ((em resposta à expressão de frustração do
 aluno))
 714 MJ: ()...velho é assim mesmo minha filha...ó...não dá
 715 PN: que desânimo é esse...seu MJ?...cheer up...seu MJ...cheer up...please
 ((conversas paralelas))
 716 PN: people...let's repeat...ó ((batendo palmas))...come on...let's repeat ((tentando
 atrair a atenção dos alunos))...ONE
 717 ALS: ONE
 718 PN: TWO
 719 ALS: TWO
 720 PN: THREE
 721 ALS: THREE
 722 PN: FOUR
 723 ALS: FOUR
 724 PN: FIVE
 725 ALS: FIVE
 726 PN: SIX
 727 ALS: SIX
 728 PN: SEVEN
 729 ALS: SEVEN
 730 PN: EIGHT
 731 ALS: EIGHT
 732 PN: NINE
 733 ALS: NINE
 734 PN: TEN
 735 ALS: TEN
 736 PN: e?
 737 ML: EIGHT
 738 LL: NÃO... eighteen
 739 PN: and?
 740 ALS: eleven...twelve...thirteen...fourteen...fifteen...sixteen...seventeen...eighteen...
 PN: [eleven
 nineteen...twelve
 741 PN: TWENTY
 742 ALS: TWENTY
 743 PN: if I have this number((escrevendo o número na lousa))...how do you read it?
 744 LL: twenty-three?

745 PN: TWENTY?...THREE
 746 ALS: twenty-three
 747 PN: three ((em seguida, escreve outro número na lousa))
 748 SM: thirty...three
 749 PN: THIRTY?
 750 ALS: three
 751 PN: THREE...THIRTY-THREE((risos))...thirty...if you have
 this number ((escrevendo o número na lousa))...how do you...how do...you
 read it?
 752 ML: forty-five
 753 PN: FORTY?
 754 SM: five
 755 PN: FIVE...if you have this one ((escrevendo o número na lousa))...how do you
 read it?
 756 ML: five seven
 757 PN: no...this no
 758 ML: fifteen?
 759 PN: fifteen?...teen no...teen é
 760 ML: fifty
 761 PN: fifty
 762 ND: fifty-seven
 763 PN: seven...fifty-seven...this one?
 764 ALS: seventy-eight
 765 PN: seventy-EIGHT
 766 ALS: sixty-two
 767 PN: sixty-TWO
 768 ALS: sixty-two
 769 ND: eighty-nine
 770 PN: eighty-nine
 771 ALS: ninety-three
 772 PN: ninety-three
 773 ND: a gente tem que pensar muito
 774 PN: PEOPLE...read this number
 775 ND: mil novecentos e noventa e quatro ((risos))
 776 SS: muito bem
 777 DV: one
 778 ?AL: thousand
 779 LL: nine
 780 DV: nine
 781 ND: e agora?
 782 ?AL: eight
 783 ND: nine
 784 ?AL: one thousand
 785 ?AL: não é none...é noventa
 786 LL: nine hundred
 787 PN: nine hundred?
 788 ?AL: forty
 789 PN: não...ninety-four...olha só o que vira isso aqui por extenso...let's write...in
 full...let's write in full...one THOUSAND...NINE hundred
 790 LL: nine hundred
 791 PN: nine hundred
 792 ML: ninety...four
 793 PN: ninety... four...ah it's not different from Portuguese...yeah?
 ML: [four

- 794 PN: mil novecentos e noventa e no/
MJ: [quatro
- 795 PN: quatro
- 796 MJ: ()
- 797 PN: yes...ok...but there's something...usually we don't say one thousand nine hundred ninety four...we read numbers...especially these...like that...nineteen...ninety-four
- 798 SM: nineteen?
- 799 PN: yes...you read in two...nineteen ninety-four
- 800 LV: mas
- 801 PN: this is not the way...it's not useful to say it...no
- 802 LV: no?
- 803 ND: tá errado...então?
- 804 PN: no...it's not wrong...it's not wrong...but people say "nineteen ninety-four"...yeah?...this is correct...this is correct...but it's not common
- 805 MJ: ()
- 806 SS: eu prefiro daquele jeito
- 807 PN: this is the most useful way of saying it...right?...for instance...let's read this here
- 808 MJ: dezenove
- 809 PN: let's read...EVERYBODY
- 810 SM: nineteen
- 811 PN: NINETEEN
- 812 SM: twenty
- 813 ND: catorze
- 814 ?AL: four
- 815 ML: seven six
- 816 ND: seventy-six
- 817 PN: nineteen
- 818 SM: seventy-six
- 819 PN: SEVENTY-SIX
- 820 LV: nineteen
- 821 PN: this one
- 822 DV: eighteen
- 823 PN: eighteen
- 824 SM: thirty-two
- 825 PN: thirty-two...thirty-two
- 826 MJ: thirty-two
- 827 PN: this one
- 828 DV: fifteen thirty
- 829 PN: thirty...fifteen thirty
- 830 ND: é TU::DO diferente...não? ((risos))
- 831 LL: simple...simple
- 832 PN: you say fifteen
- 833 SM: fifteen
- 834 PN: hundred
- 835 LV: hundred
- 836 PN: fifteen hundred...não são quinze centenas?...you say fifteen hundred
- 837 SM: é mais usado isso?
- 838 PN: yes...yes...fifteen hundred...ok?
- 839 LV: ok
- 840 PN: fifteen hundred
- 841 PQ: it's not too bad comparing to French
- 842 PN: pardon?

- 843 PQ: it's not too difficult comparing to French
 844 PN: ah:: yes...French is terrible
 845 ND: mil e quinhentos...como é que fala?
 846 PN: mil e quinhentos?...fifteen hundred...if you want to write you say
 fifteen...quinze...say fifteen hundred
 847 DV: fifteen zero zero ((risos))
 848 PN: these two zeros are equivalent to hundred...fifteen hundred...seu SM...how
 do you read this one? ((escrevendo o número na lousa))...you have
 to read ()
 849 SM: twelve
 850 PN: twelve?
 851 DV: hundred
 852 PN: hundred...class...isso aqui é pra data...tá?...pra anos...years
 853 SM: quer dizer...pra anos o mais usado é esse...mas poderá também ser usado
 separado?
 854 PN: yeah...for year...separado como?
 855 SM: assim...one thousand...two hundred
 856 DV: escrito...por extenso
 857 PN: yes
 858 SM: zero
 859 PN: zero...o ([ow])...o ([ow])
 860 MJ: duas regrazinhas só...cinquenta por cento e cem por cento...cinquenta por
 cento
 861 PN: cinquenta por cento?...FIFTY percent...this?
 862 ?AL: já vai querer destoar
 863 ND: ah::...num complica seu MJ
 864 PN: a hundred...percent
 865 MJ: cem por cento
 866 PN: percent?
 867 DV: vai ser o lucro do MJ o mês que vem...cem por cento o governo vai dar
 868 MJ: é
 869 PN: oh...a HUNDRED percent?...this is a hundred...a hundred percent...a
 hundred percent raise...seu MJ?
 870 MJ: até ali eu sei...mas como é que escreve cinquenta por cento?...é o fifty?
 871 PN: fifty
 872 DV: fifty
 873 PN: fifty percent
 874 MJ: fifty
 ((conversas paralelas))
 875 PN: people...olha...pra lição de casa eu já vou falar antes que eu esqueça...vocês
 vão fazer o seguinte...vocês vão passar isso aí no caderno...vocês vão fazer
 uma cópia de numbers pra aprender a escrever...tá?...senão não aprendem
 876 LL: ah sim
 877 PN: pega os numbers que têm no livro...já tem todos eles aqui...façam uma
 copiazinha pelo menos uma vez pra vocês irem gravando como que escreve
 878 SM: house
 879 PN: no...homework
 880 SM: os números?
 881 PN: é...the numbers
 882 LV: homework?
 883 PN: yes...now let's do exercise three...ok?...this is a type of dictation as
 well...I've given one and one more...you have to write the

- number...CLASS...you have to write the NUMBERS...not in full...não é por extenso...é NUMBER ... se falar "ten" aqui é pra escrever "ten" aí...number ten...ten assim ((escrevendo o cardinal na lousa))...ok?...it's not to write in full
- 884 FC: "exercise three...now listen and write down the numbers you hear...then practice them...a...sixteen"
- 885 ?AL: sixteen
- 886 ND: dezesseis
- 887 PN: what's the number?
- 888 ND: dezesseis
- 889 SM: sixteen?
- 890 ND: dezesseis
- 891 ?AL: sixteen
- 892 PN: sixteen
- 893 ND: dezesseis
- 894 PN: it's not dezesseis...it's SIXTEEN
- 895 ND: sixteen
- 896 PN: sixteen
- 897 ALS: sixteen
- 898 PN: a...sixteen...let's see b
- 899 ND: é pra escrever...vamos ver o b
- 900 FC: "b...fifty"
- 901 DV: "b" o quê falou?
- 902 LV: cinqüenta
- 903 PN: tavam falando...num escutaram
- 904 ND: quinze
- 905 LV: eu entendi cinqüenta
- 906 PN: you have to pay attention...people
- 907 FC: "a...sixteen...b...fifty"
- 908 ND: quinze
- 909 ML: cinqüenta
- 910 PN: ah-ah...FIFTY...FIFTY
- 911 ND: parece muito
- 912 SS: ele falou também o treze
- 913 LL: não...ele falou sessenta
- 914 PN: you say sixTEEN...TEEN
- 915 ND: teen
- 916 PN: fifty
- 917 ND: fifty
- 918 PN: TY ([ti:])
- 919 ND: fifty
- 920 PN: yeah?...fifty...sixteen
- 921 ML: ()
- 922 FC: "c...thirty"
- 923 ML: forty
- 924 LV: não...thirty...trinta
- 925 LL: trinta
- 926 PN: what's the number?
- 927 LV: trinta
- 928 ML: thirty
- 929 PN: thirty ((risos))...thirty...thirty...c is?...THIRTY
- 930 SS: trinta
- 931 PN: não vale falar quem entender...hein?...quem entender escreve...ó...please
- 932 FC: "d...nineteen"

933 SS: não vale falar
 934 PN: não vale falar...só escrever ((risos))...let's see...ãhn:: e... next
 935 FC: "e...ninety"
 936 PN: ()
 937 LV: não sei
 938 FC: "f...fourteen"
 939 PN: LV((risos))...LV ou ND...who said?
 940 DV: não é pode falar ()...ela falou que não é pra falar
 941 FC: "g...seventeen"
 942 ()
 943 FC: "h...eighty"
 944 SM: esse eu não entendi
 945 PN: let's...let's repeat...ok people?
 946 SS: ok
 947 FC: "sixty"
 948 PN: we are going to repeat all over...ok...not yet...ok?...not yet
 949 FC: "now listen and write down the numbers you hear...then practice them"
 950 PN: let's see...A
 951 FC: "a...sixteen"
 952 PN: REPEAT
 953 ALS: SIXTEEN
 954 PN: SIXTEEN
 955 FC: "b...fifty"
 956 ALS: FIFTY
 957 PN: FIFTY
 958 ALS: FIFTY
 959 PN: LD...my dear... are you writing?
 960 LD: fifty
 961 PN: c...now
 962 FC: "c...thirty"
 963 ALS: THIRTY
 964 PN: THIRTY
 965 ALS: THIRTY
 966 FC: "d...nineteen"
 967 ALS: NINETEEN
 968 PN: NINETEEN
 969 ND: noventa...né?
 970 PN: é dezenove ou noventa?
 971: SM: dezenove
 972 DV: dezenove
 973 PN: ok...so...nineteen...TEEN...NINETEEN
 974 FC: "e...ninety"
 975 DV: ninety
 976 LV: ninety
 977 PN: ninety
 978 SM: noventa
 979 PN: e...NINETY
 980 ND: acertei...noventa
 981 FC: "f...fourteen"
 982 ND: fourteen
 983 ?AL: catorze
 984 ND: quarenta
 985 PN: fourteen
 986 ND: catorze

- 987 PN: catorze...ok?...f?...FOURTEEN...acertou tudo aí...seu MJ?
 988 DV: tá tudo
 989 SS: ah:: MJ
 990 MJ: eu ó
 991 FC: "g...seventeen"
 992 LL: seventeen
 993 SM: dezessete
 994 PN: seventeen
 995 MJ: seventeen
 996 PN: g...seventeen...and the last one...ó
 997 FC: "h...eighty"
 998 SS: oitenta?
 999 PN: eighty
 1000 LL: eighty
 1001 ML: eighty?
 1002 SS: eu pus oitenta
 1003 PN: eighty ([fei. ri:])...or eighty ([fei. ti:])...what is it?
 1004 SS: eu pus oitenta
 1005 PN: that's it...that's it...h...eighty...ok?...eighty...yes...let's have a...a glass of
 SS: [()
 water...ok people...FIVE MINUTE BREAK...FIVE MINUTES
 1006 SS: um descanso
 1007 PN: five minutes
 1008 SS: cinco minutos
 1009 DV: five minutes?
 1010 PN: yeah...five minutes
 1011 ND: só pra andar
 1012 PN: now you can look at the photographs...you can look at the pictures...you get out the correct one
- ((conversas paralelas - após alguns minutos a aula é reiniciada))
- 1013 PN: num vale olhar no caderno agora...hein?((referindo-se ao jogo de bingo que teria início nesse momento))...pra ver se tem o number ((risos))
 1014 ND: o quê?... ()
 1015 PN: não...number
 1016 DV: número...número
 1017 PN: number...não é pra ir por extenso...number...dez...quinze...number...yes?...
 áhan...you have to practice this very very...much
 1018 LD: meu amor...aqui não vai ser fácil
 1019 PN: ()
 1020 LV: eu não pus ordem assim
 1021 PN: ah::...actually ()
 1022 ND: não é pra acostumar
 1023 LL: não é pra ser por ordem
 1024 ND: não assim...na letra
 1025 ML: mas vai ser muito difícil achar...já é difícil eu entender...quanto mais achar
 1026 PN: entendeu?
 1027 ML: vai terminar amanhã...nós vamos terminar amanhã...porque já é difícil
 PN: [áhn?
 entender...mais difícil achar
 1028 PN: por isso que eu fiz os quadrados bem grandes...very big
 1029 ML: devia ter posto assim por
 1030 PN: e a letra pro cê entender

- 1031 ML: por faixas...né?
 1032 PN: ok?
 1033 LV: () já tá misturando tudo
 1034 PN: a ML...ML you put them very disorganized...you scab them...you just scrib the numbers...scrib não...espalhar né?
 1035 PQ: scatter ?
 1036 PN: scatter the numbers
 1037 ML: ele tem as dezenas...né?
 1038 ?AL: bingo
 1039 ND: eu vejo tudo negativo...() filha de uma amiga...as duas crianças...nasceram ()...ela quis ser médica...as crianças nasceram ()
 1040 PN: ok people
 1041 ND: ()
 1042 PN: well...I'll call out the numbers...ok?
 1043 ML: ok
 1044 MJ: como é que funciona...como é que a gente fala "ganhei...ganhei"...como?
 1045 PN: no...you have to say BINGO
 1046 SM: bingo?
 1047 MJ: e tem cinqüina?
 1048 SM: cinqüina cinqüina cinqüina
 1049 PN: yes...can be horizon / horizon/ é:: horizon or vertical...number...ok people?...now you have to be quiet...FIVE
 1050 ML: five?
 1051 SM: five?
 1052 ?AL: five
 1053 ML: risca?
 1054 PN: yeah...you cross down the number
 1055 ND: é:: quem tem esse número?...eu não entendi
 1056 PN: if you have five...todo mundo aqui já jogou bingo...num já?
 1057 ML: number five
 1058 PN: quem é que nunca jogou bingo?
 1059 ?AL: ND?
 1060 ND: já
 1061 PN: yes...it's the same thing...the difference is that the number is in English...not in Portuguese
 1062 ND: um assim...né?...um assim...um assim
 1063 LD: eu teria que decorar mais as pronúncias
 1064 PN: por isso mesmo...se usar esse aqui é pra decorar...thirteen
 1065 ML: ai...mas eu não sei
 1066 LL: thirteen...thirteen
 1067 PN: thirteen
 1068 LV: thirteen
 1069 ML: pode falar alto a tradução?
 1070 PN: yes?...no translation
 1071 ML: ah:: eu marco errado
 1072 SM: fourteen...cê falou?...ah:: thirteen
 1073 PN: não...cê pode olhar no livro do lado se quiser...mas menos...menos falar pro resto da classe
 1074 ML: thirteen
 1075 PN: thirteen...nineteen
 1076 ML: nineteen...nine...teen?
 1077 PN: nineTEEN
 1078 ALS: nineteen
 1079 ND: quanto agora?

1080 PN: não...repeat...TWENTY-EIGHT
 1081 ML: quanto?
 1082 PN: TWENTY-EIGHT
 1083 ML: twenty...eight
 1084 SS: eu vou marcar o numerozinho aqui do lado
 1085 SM: thirteen?
 1086 PN: thirteen yes...thirteen yes...four
 1087 PN: FOUR
 1088 ML: four
 1089 PN: FIFTY
 1090 ML: fifty
 1091 ?AL: fifty
 1092 SM: teen ou ty?
 1093 PN: fifty...Y ([i:])
 1094 ML: fifty
 1095 PN: é fifty...fifty
 1096 ML: ty?
 1097 PN: ty...ty...yes
 1098 SM: ()
 1099 PN: no...FIFTY...FORTY-FOUR
 1100 ML: como?...repete...por favor
 1101 PN: repeat...please?
 1102 ML: eu não entendi
 1103 PN: eu sei...repeat...please
 1104 ML: repeat...please
 1105 PN: FORTY-FOUR
 1106 ML: forty-four...forty-four
 1107 PN: THIRTY
 1108 ML: péra um pouquinho ((risos))...sorry ((risos))
 1109 PN: THIRTY
 1110 ML: thirty?
 1111 PN: thirty
 1112 ML: repeat...please
 1113 PN: thirty
 1114 ML: forty
 1115 PN: THIRTY
 1116 ML: forty
 1117 PN: THIRTY
 1118 ML: forty...thirty...não sei
 1119 PN: THIRTY ((risos))
 1120 ML: thirty
 1121 PN: THIRTY
 1122 ML: eu tô marcando
 1123 SS: deve tá acertando certo...fazendo certo
 1124 PN: ZERO
 1125 SM: ()
 1126 SS: ela não falou zero
 1127 ND: eu coloquei zero
 1128 PN: zero...algumas pessoas colocaram zero ([‘zi.row]) aí...eu vi
 1129 ND: eu...né?
 1130 ?AL: falta só uma
 1131 PN: forty-eight
 1132 ND: forty-eight
 1133 SM: ô:...chacoalha aí o

- 1134 PN: ((risos)) áhn:...TWENTY-FIVE
 1135 ML: twenty?
 1136 PN: five...twenty-five ((risos))...twelve
 1137 ML: BINGO
 1138 PN: bingo?
 1139 ML: não...não...não é...não...não é não ...ah:: que pena...twelve é doze...né?
 1140 PN: TEN
 1141 LL: quanto?
 1142 LV: ten
 1143 PN: ten
 1144 LV: ten é dez
 1145 PN: THIRTY-THREE
 1146 ML: eu não sei o que é twelve mais
 1147 PN: não?
 1148 ML: ten...eleven...twelve...ah...sim...agora eu preciso apagar o outro porque eu risquei dois
 1149 PN: então ainda bem que você se lembrou
 1150 ML: então tem que contar assim que nem aquela criançada na escola
 1151 PN: oh...my goodness...áhn...TWENTY-TWO
 1152 LV: twenty-two
 1153 SM: opa...custou hein?
 1154 PN: ok?
 1155 SM: cê achou de tudo que eu não tenho aqui e tá tentando...né?...o SM não tem...então eu vou começar
 1156 PN: seu MJ...see your numbers please...come on...thirty...thirty-nine
 1157 ?AL: áhn?
 1158 MJ: thirty?
 1159 PN: NINE
 1160 ML: nine
 1161 PN: fifTEEN
 1162 ML: fifteen...fifteen
 1163 PN: fifteen
 1164 ?AL: teen
 1165 ML: ai...eu não sei...já perdi essa...é fifteen?
 1166 PN: fifteen...forty-five
 1167 ML: four...four five
 1168 PN: forty-five
 1169 ML: forty-five
 1170 PN: seven
 1171 ML: seven
 1172 SM: poxa...quase
 1173 PN: almost...almost bingo...one...don't say the number...please...áhn:...
 number NINE
 1174 SM: agora tá bem
 1175 PN: nine...because you like low numbers...(you have only) low numbers...áhn:...
 EIGHTEEN
 1176 ML: eighteen
 1177 PN: EIGHTEEN
 1178 ?AL: dezoito
 1179 ML: eighteen
 1180 PN: teen...eighteen...é...eighty num pode...não é?...oitenta num pode...não tem...eighteen...sixteen
 1181 ML: sixteen

1182 PN: sixteen
 ML: [como é que é?
 1183 PN: sixteen...sixteen...twenty-one
 1184 LV: thirty-one?
 1185 PN: twenty-one
 1186 LV: twenty-one?
 1187 PN: yes...twenty-one
 1188 ML: ai...só falta um
 1189 PN: six
 1190 LV: SIX?
 1191 SM: mais um
 1192 PN: number one
 1193 SM: ih:...mais um
 1194 PN: low numbers
 1195 MJ: bingo
 1196 DV: bingo?
 1197 PN: bingo...ê seu MJ
 1198 DV: mas era todinha a cartela?
 1199 PN: não
 1200 MJ: fechar uma...né?...fechou
 1201 PN: cadê seu MJ?
 1202 MJ: fechei...num tem os quatro número aí?
 1203 SS: em cima?...cinqüina
 1204 LV: ah:: tem que ser a cartela todinha?
 1205 PN: não...mas tá faltando aqui
 1206 ?AL: não
 1207 MJ: essa atravessada aqui...ô
 1208 PN: aonde?
 1209 MJ: aqui ô
 1210 DV: é...mas aí é o curinga...é o curinga no meio
 1211 PN: ah...yes yes yes
 1212 SM: e tá certo
 1213 PN: let me check...forty-four...twenty-one...five...and one...bingo...bingou
 mesmo...yes?
 1214 SM: ()
 1215 PN: congratulations
 1216 SM: isso::
 1217 PN: quem entedeu tudo?
 1218 SM: ()
 1219 PN: congratulations
 1220 MJ: brigado
 1221 SM: ()
 1222 PN: cês querem continuar pra ver quem que é o próximo?
 1223 SM: sim ()
 1224 PN: ok...ok...()
 1225 SM: você chamou?
 1226 PN: yes...ok...seventeen
 1227 ML: seventeen
 1228 PN: seventeen
 1229 ND: seventeen
 1230 PN: twenty-six
 1231 LV: quanto?
 1232 PN: twenty-six
 1233 LV: twenty-six

- 1234 ?AL: vinte e seis
 1235 PN: twenty-six
 1236 ML: twenty o quê?
 1237 PN: six...six...twenty-six...twenty-nine
 1238 ML: twenty-nine?
 1239 PN: twenty-nine...forty-one
 1240 ND: ()
 1241 PN: forty-one
 1242 ND: trinta e quarenta...vai falando...entendeu?
 1243 PN: forty-one...forty one...THIRTY-SIX
 1244 ML: six?
 1245 PN: no more bingo?...no more bingo?
 1246 ML: ah:: bingo
 1247 ?AL: () two
 1248 PN: two?
 1249 ML: esse último aí...thirty?
 1250 PN: thirty-six...thirty-six
 1251 LL: trinta e seis
 1252 PN: thirty-five
 1253 LL: twenty...five?
 1254 PN: thirty-five
 1255 SM: um antes...né?
 1256 ML: eu acho que eu fiz...mas num sei se tá certo
 1257 SM: twenty-five?...mas já foi twenty-five
 1258 PN: no...THIRTY-FIVE
 1259 LL: agora vamos deixar completar ()...agora é completo
 1260 DV: agora é completo
 1261 LV: já acabou tudo?
 1262 ?AL: não não...e esse aqui?
 1263 PN: ok
 1264 LD: eu acho que a gente teria que estudar mais um pouco essas pronúncia...eu não tô entendendo nada
 1265 ?AL: ()
 1266 LD: não...ela falava e a gente gravava...mais...vezes
 1267 PN: LD...é assim mesmo que você grava
 1268 LD: não...assim não grava não
 1269 PN: sim senhora
 1270 LD: melhor você colocar aí de um a dez e a gente gravar...o som...aí depois ver como é que escreve... aí tudo bem
 1271 PN: mas você já tem como escreve no livro... já tem de um a cem...mil no livro...FORTY-NINE
 1272 ML: mais um
 1273 SM: mais um
 1274 ?AL: forty-nine
 1275 PN: forty-nine...ELEVEN
 1276 ND: eu acho assim...() escrever tudo pra gente ver como que é
 1277 LD: é isso que eu tô falando
 1278 PN: ELEVEN
 1279 SM: ó...eu fiz mais um...essa que eu queria fechar aquela hora
 1280 PN: yes?
 1281 LL: fechei...segunda
 1282 PN: forty-eight
 1283 SS: forty-eight
 1284 PN: forty-eight

- 1285 ML: forty?
 1286 PN: FORTY...forty-eight
 1287 ML: fourteen...forty-three já saiu?
 1288 ?AL: não
 1289 PN: THIRTY-TWO
 1290 ML: thirty-two?
 1291 PN: thirty-two...thirty-two...TWENTY-THREE ((risos))
 1292 ML: twenty-three? ((risos))
 1293 ?AL: twenty
 1294 SM: não...tá quase
 1295 PN: FOURTEEN
 1296 ML: twenty-two
 1297 PN: fourteen
 1298 DV: thirty-eight cê falou?
 1299 PN: I said FOURTEEN
 1300 DV: no...antes
 1301 PN: before?...thirty-two
 1302 SS: forty-three?
 1303 PN: FORTY...no...FORTY-TWO...no...I said thirty-two...thirty-two...now...three
 1304 SS: THREE?
 1305 PN: yes...number three
 1306 SS: number three?
 1307 PN: yes...FORTY-NINE
 1308 SM: empacou
 1309 PN: empacou? ((risos))... FORTY-TWO
 1310 ML: forty-two
 1311 PN: TWENTY-FOUR
 1312 ML: twenty-four
 1313 PN: FORTY-THREE...TWENTY-SEVEN
 1314 LV: como?
 1315 PN: TWENTY-SEVEN
 1316 LV: ah...twenty-seven
 1317 PN: twenty-seven...TWO
 1318 LV: two
 1319 ML: two?
 1320 PN: two ((risos))
 1321 ML: two
 1322 PN: two
 1323 SM: two
 1324 ML: two
 1325 SM: ah...sim
 1326 PN: number TWO...FORTY-SIX
 1327 ML: como?
 1328 PN: FORTY-SIX...forty...forty-six...CLASS...não acabou isso aí ainda? ((risos))...eu já perdi o número
 1329 SM: tá quase...o meu falta quatro...cinco
 1330 PN: ()
 1331 ML: nossa...repete...por favor
 1332 PN: FORTY-SIX
 1333 LV: o meu falta três...mas não sai...se é que eu não perdi alguma coisa que cê falou
 1334 PN: no...no...let me see...THIRTY-EIGHT...thirty-eight
 1335 SS: thirty-eight?

- 1336 PN: yes...thirty-eight...FORTY
 1337 SM: forty?
 1338 LV: forty?
 1339 ?AL: forty...esse aí já foi
 1340 SM: eu já ouvi esse número
 1341 PN: forty...não...eu falei FOURTEEN
 1342 SM: ()...ah:...fourteen
 1343 PN: fourteen...THIRTY-ONE
 1344 ML: thirty-one?
 1345 PN: yes
 1346 ND: forty-one?
 1347 PN: THIRTY-ONE
 1348 ML: thirty?
 1349 PN: yes
 1350 ML: thirty-one
 1351 PN: forty-one it's gone...forty one is gone
 1352 ML: aí...faltam dois
 1353 PN: let me see
 1354 SM: já?
 1355 LV: acho que ela já falou todos
 1356 PN: class...eu num já falei tudo isso não?
 1357 DV: twenty
 1358 PN: twenty...ah:...TWENTY...TWENTY...I didn't say yet...twenty...quem é que já encheu toda a cartela?
 1359 DV: thirty-five
 1360 PN: nobody?
 1361 ML: ninguém...falta um só
 1362 PN: TWENTY-FIVE...TWENTY-FIVE...ó...it's gone
 1363 DV: não...thirty...thirty-five
 1364 LV: thirty-six
 1365 PN: thirty?...thirty-five is gone
 1366 LV: thirty-six
 1367 PN: thirty-six...is gone
 1368 ML: então deu aqui
 1369 SS: thirty-seven já saiu?
 1370 ND: eight...eight
 1371 PN: thirty-seven?
 1372 ?AL: é
 1373 PN: thirty-seven?
 1374 ND: eight
 1375 PN: thirty-seven no...thirty-seven
 1376 ?AL: eight...eight
 1377 ML: saiu agora?
 1378 LV: eighteen saiu
 1379 SM: ah...já foi
 1380 ?AL: thirty-eight
 1381 SM: falta só um...faltam dois
 1382 DV: não...DEU AQUI...DEU AQUI
 1383 ?AL: vamos fazer o bolo...já
 1384 SM: faltam dois
 1385 ML: eu fechei também...mas não sei se tá certo
 1386 SM: deixa eu só ver...aqui não tá
 1387 ?AL: comi bola
 1388 SS: gostei da brincadeira...viu?

- 1389 LV: e o oito e o dezoito?
 1390 PN: number EIGHT...eight...eight
 1391 LL: () nove não saiu
 1392 ?AL: eighteen
 1393 LV: nineteen
 1394 PN: eighteen:...yes
 LV: [ah::
 1395 SS: adorei o bingo
 1396 LL: ah...eu gosto de bingo
 1397 LV: vai trazer o bolo
 1398 PN: então é ele que vai trazer o bolo
 1399 MJ: quem trouxe o bolo traz a coca...a fanta
 1400 DV: pra você
 1401 PN: THIRTY-SEVEN...thirty-seven saiu agora
 1402 SM: agora?
 1403 PN: yes
 1404 SM: agora...esse aqui também não
 1405 PN: ()
 1406 LV: cê tá indo embora
 1407 SM: esse aqui também não saiu
 1408 PN: thirteen?
 1409 SM: não...thirty
 1410 PN: thirty...yes
 1411 SM: ah...não
 1412 PN: yes...it's here
 1413 SM: ah:...então só faltou esse
 1414 PN: ()
 1415 SM: o quarenta e nove não tinha saído
 1416 PN: não...FORTY-SEVEN
 1417 SM: saiu agora
 1418 PN: FORTY-SEVEN
 1419 SM: esse saiu agora...né?
 1420 PN: yes?...quem que num...que num preencheu aí ainda?...já saiu tudo...hein
 ((risos))
 1421 ?AL: agora eu preenchi
 1422 LL: thirty-six
 1423 ?AL: que número?
 1424 LL: como é que se fala thirty-six?...thirty-six?
 1425 PN: thirty-six
 1426 LL: cê fala diferente de mim
 1427 PN: thirty-six
 1428 ?AL: como é que é?
 1429 LL: eu quero ensinar a professora agora ((risos))...() thirty-six
 1430 PN: thirty-six
 1431 SS: thirty...thirty
 1432 LL: thirty...eu falo thirty
 1433 PN: the both pronunciations are correct...you can say thirty ([θɜː.di:])
 or thirty ([θɜː.ti:])...yeah?
 1434 LL: é por isso
 1435 PN: yes
 1436 LL: eu pergunto "number"?
 1437 PN: yes...number...ok
 1438 ND: eu embananei tudo...aí fui marcando
 1439 PN: excellent...abaixo o bingo

((várias conversas paralelas))

- 1440 LV: abaixo o bingo?...eu tinha ()
- 1441 PN: ó...no último dia de aula...é::...no dia vinte e um de junho vai ser o último dia de aula de vocês...aí a gente vai fazer uma festinha junina...não vai? a gente
MJ: [oba
tem que fazer uma festinha...né?
- 1442 MJ: claro
- 1443 PN: nós trazemos come e bebes...a gente faz um bingo
- 1444 DV: pipoca
- 1445 SS: bolo de fubá
- 1446 LV: bolo de fubá você gosta?
- 1447 SS: gosto
- 1448 MJ: paçoquinha
- 1449 PN: quero ver quem é que vai acertar todos os number...hein?...só que não vale encher a cartela...quem acertar os five primeiros...fez cinco...ganhou
- 1450 SS: então acabou
- 1451 PN: ok?
- 1452 SM: vai ser lanche comunitário?
- 1453 PN: ãhn?
- 1454 SM: vai ser lanche comunitário?
- 1455 SS: lanche comunitário
- 1456 PN: ()
- 1457 ND: eu tenho a impressão... que a gente que fixasse... nós já não sabemos muito...nada...né?...nós sabemos...se você falasse...por exemplo...números...cê falou então a gente veria...se acerta...você escreveria...a gente fixava mais...nós que tamo atrasados
- 1458 LV: thirty?
- 1459 PN: não tá atrasada... não
- 1460 ND: nada
- 1461 ML: mas a gente tá sim

((várias conversas paralelas))

- 1462 LL: acho que tinha que trabalhar mais no começo como você fez...gravar mais o som
- 1463 PN: ok...DON'T WORRY
- 1464 ND: nós somos muito criancinhas
- 1465 PN: são muito criancinhas
- 1466 ML: é
- 1467 PN: ok
- 1468 SS: babies
- 1469 ND: baby
- 1470 PN: ok people...next class...do you remember?...como vocês reclamando aí que não gostaram do number...já falei pra fazer uma cópia em casa...né?
((risos))...então... pra próxima aula eu quero uma cópia do bingo
- 1471 ?AL: ()?
- 1472 PN: olha...eu vou dar um ditado na próxima aula pra NOTA...tá bom?
- 1473 ML: aí Jesus
- 1474 PN: eu vou dar um dictation PRA NOTA...num vale não vir ((risos))
- 1475 LL: only numbers?...only numbers?

- 1476 PN: only numbers...only numbers...só que é pra escrever o number por extenso
 1477 SM: ah...por extenso?
 1478 PN: YES...por extenso
 1479 LL: por extenso?
 1480 PN: igual vocês fizeram aquela hora que era pra colocar só o
 number...ok?...então...pra chegar no ditado e saber escrever...façam uma
 cópia...então ó...pra ver como é que é
 1481 LV: dos números?
 1482 PN: yes...ãhn:...se você sabe de um a dez...de um a dez...cê olha lá...vinte e
 dois...o dois...esse dois...cê sabe o vinte...sabe o dois...cê sabe escrever vinte
 e dois
 1483 LV: twenty-two
 1484 PN: é o vinte...o dois é igual de one de um até
 dez...one...two...three...four...five...sabe two?...se eu falei thirty-two...cê
 sabendo o trinta e o two...você já consegue escrever...então cê tem que
 memorizar de um a dez...não de um a dez não...de um a?...vinte...né?...
 de um a vinte e depois as dezenas...trinta...quarenta...cinquenta...
 sessenta...setenta...oitenta...noventa e cem
 1485 LL: parece fácil...né?
 1486 PN: ok?...na verdade
 1487 LL: não é fácil não
 1488 PN: na verdade...na verdade ó...são trinta números ao todo...cê não vai
 memorizar de um a cem...são trinta números...eu falo trinta e um...o um você
 já sabe...porque de um a dez
 1489 LV: isso
 1490 PN: é só repetindo...só trinta que é diferente
 1491 LD: mas o som que é diferente...é difícil guardar o som
 1492 PN: thirty...yes...you have to repeat the numbers
 1493 ND: sabe o que que é?...a gente tem que guardar o som...cê tem que aprender a
 escrever...é é muita coisa
 1494 PN: yes...é por isso que a gente tem que praticar...isso aqui é uma prática...ok?
 1495 LV: ok
 1496 PN: fazendo a cópia em casa é uma outra prática...dando o exercício de dictation
 é outra prática...assim...aos poucos...não vou exigir que vocês aprendam a
 falar todos eles ()
 1497 ND: ()
 1498 PN: ok people...that's all for today...the numbers are here...tá?...quem tem o
 ?AL: [deixa eu falar uma coisa
 book está aqui...the numbers are here
 1499 SS: ok...eu tenho o book
 1500 PN: então não tem problema...os números tão aqui...é só fazer uma cópia...ok?
 1501 SS: ok
 1502 PN: so...that's all...have a nice weekend...a nice holiday...see everyone next class

TRANSCRIÇÃO PARCIAL DA GRAVAÇÃO DA PRIMEIRA SESSÃO DE AVALIAÇÃO ORAL
(CP)

ALUNA: NR

DATA DA GRAVAÇÃO: 19/05/94

01 PP: what's your complete name again?
02 NR: NRZ
03 PP: and how do you spell Z?
04 NR: ((a aluna soletra o sobrenome corretamente))
05 PP: and how are you today...NR?...are you fine today?...are you feeling well today?
06 NR: I am fine...I am tired because I... came:: fast
07 PP: did did you get here on foot?
08 NR: I get...I got...got?
09 PP: got here...ãhan
10 NR: I got the::
11 PP: by bus...you got a bus?
12 NR: excuse me...I confuse...you said I got on foot
13 PP: on foot?
14 NR: I understand...not very well
15 PP: ok
16 NR: I got by bus...and on foot
17 PP: where did you catch the bus?...you live in?...where do you live?...Bosque...Proença?
18 NR: Proença...Proença street
19 PP: Proença street...so you got Proença bus?
20 NR: Proença bus...yes
21 PP: and where did you get off?...you get on...you got on...Proença street...and where did you get off?
22 NR: got off in the...prefeitura
23 PP: ah::...city hall
24 NR: city hall?
25 PP: yeah?...and then you walked to MCH
26 NR: I walked
27 PP: ah it's a nice walk huh?...it's pleasant...isn't it?
28 NR: I...my brother...meet...wait for me...I have the medicine...for take to him
29 PP: ah...you had to take a medicine to your brother
30 NR: I have...I had the::
31 PP: medicine for your brother...where does your brother live?
32 NR: to live in the farm
33 PP: he lives in a FARM?
34 NR: in a farm...Santa Cândida farm
35 PP: ah:: Santa Cândida
36 NR: yes...I...I need...to take for her...in the farm
37 PP: for HIM...brother?
38 NR: for him...the farm...I called...for her...for his...wife
39 PP: his wife
40 NR: I said...for you...meet...to wait for me...here
41 PP: wait for me or meet me
42 NR: yes
43 PP: at the:: city hall...ah good

- 44 NR: at...understand?
 45 PP: but is there a bus?...do they have a car?
 46 NR: I have a car
 47 PP: no...and do they have a car...your brother and:: your sister-in-law?
 48 NR: no...no
 49 PP: how do/ did they get here?...by bus?
 50 NR: by bus
 51 PP: which bus?
 52 NR: the::...Santana
 53 PP: ah:: Fazenda Santa Cândida is near...near PUCC...near Jar/ Chácaras Primavera
 54 NR: yes...PUCC...PUCC was in the...in the::...farm...in the farm
 55 PP: in the farm...that's Santa Cândida...ok
 56 NR: it's a old...place
 57 PP: Fazenda Santa Cândida is a neighborhood...é um bairro
 58 NR: no...only the farm...farm...PUCC
 59 PP: ah::...one piece of the land
 60 NR: one piece of the land...it's a good place
 61 PP: I see...very nice
 62 NR: for my brother is good...he (lived there)...water...house
 63 PP: very good...it's a good business huh?
 64 NR: because my sister-in-law...work in the farm
 65 PP: your sister-in-law works
 66 NR: works...works in the farm
 67 PP: in the farm...so they have a place to live
 68 NR: the office is in the farm
 69 PP: ah:: ok...so she's an accountant?...is she an accountant?...accountant?
 70 NR: no...accountant
 71 PP: accountant...yes?
 72 NR: is...is GOOD
 73 PP: very nice...good good...how is your husband?...how is RF?...is he fine?
 74 NR: he's fine...now only is...I...yesterday...we went to the supermarket
 75 PP: supermarket...yes...which supermarket did you go to?
 76 NR: I don't remember the name...near for Swift
 77 PP: near Swift?...EXT
 78 NR: EXT...I...I...buy
 79 PP: I bought
 80 NR: I bought...many things...no?
 81 PP: yeah?...what did you buy?...WHAT did you buy?
 82 NR: beer
 83 PP: beer...WOW
 84 NR: ()...he liked beer
 85 PP: he likes beer a lot
 86 NR: the:: kitch/ CHICKEN
 87 PP: chicken
 88 NR: only...one
 89 PP: one kilo?
 90 NR: one kilo...of beans
 91 PP: one kilo of beans
 92 NR: of beans...today...have::...today?
 93 PP: there will be?
 94 NR: there will be...A GOOD LUNCH...very beans
 95 PP: hm::...beans
 96 NR: because I don't...do...beans

- 97 PP: you don't make beans?
 98 NR: no...I don't like beans
 99 PP: why?...you don't like beans?
 100 NR: no...today is a good ((risos))
 PP: [ãhan
 101 PP: and...and RF likes beans
 102 NR: NO...some sometimes...sometimes
 103 PP: sometimes only
 104 NR: where where go...I...will go ()
 105 PP: when I...when I go?...ãhan
 106 NR: when I go...I intend to cook...to cook the beans...no?
 107 PP: GOOD
 108 NR: is a very...good day today ((risos))
 109 PP: good...it's gonna be a good Thursday
 110 NR: ((risos)) the Christmas day ((risos))
 111 PP: my goodness...rice beans and chicken?
 112 NR: no...beans and:...rice...beans...and:...beef
 113 PP: beef...ok
 114 NR: and salad
 115 PP: and salad...oh very good
 116 NR: () o cardápio
 117 PP: this is excellent...that's the menu...that's excellent
 118 NR: ()
 119 PP: do you like to cook?
 120 NR: I like...ô...is good for me
 121 PP: do you cook well?
 122 NR: I don't have...I am not:...preten/...de pretensão
 123 PP: ok...you can say like this..."I don't wanna be immodest"...immodest...but
 you cook well
 124 NR: yes...I like to cook...né?
 125 PP: good...and what's your favorite dish?...what do you like to cook best?
 126 NR: I cook the:...everything
 127 PP: everything...but what's your FAVORITE dish?...the the dish you REALLY
 LIKE to cook?
 128 NR: Oh...I cook the:...past
 129 PP: PASTA
 130 NR: pasta
 131 PP: pasta...pasta
 132 NR: tor/ tort
 133 PP: PIES
 134 NR: PIES
 135 PP: ok
 136 NR: I like to cook...when I go out...I take a:: shower...and I go to the:: kitchen
 ()
 137 PP: every morning...wake up...get up...take a shower...and then go to the kitchen
 138 NR: yeah...every morning...and:...in the after...noon...() for dinner...I cook for
 dinner
 139 PP: ãhan...good good good...now I'd like you to ask me two or three
 questions...yes?...YOU ask me questions...in English of course
 140 NR: what I?
 141 PP: ah any question
 142 NR: when do you...teach?...in the::
 143 PP: where do I teach during the week?
 144 NR: é...WHEN WHEN?...what day?

- 145 PP: oh...I teach every day...you know?
 146 NR: every day?
 147 PP: yes...Monday thru Friday
 148 NR: ok...where?
 PP: [yes?
 149 PP: well...I give PRIVATE CLASSES
 150 NR: priv?
 151 PP: you know...I go to the students' houses...yeah?
 152 NR: your house?
 153 PP: no...I don't teach in my house...I go to the STUDENTS' HOUSES
 154 NR: you go?
 155 PP: yes...I take my car and drive to the students' houses...so I have students everywhere in Campinas
 156 NR: in the night?
 157 PP: at night...yes...and during the day I go to Unicamp
 158 NR: in the day?
 159 PP: I'm a student...I have classes...I study...I go to the library...yeah?
 160 NR: do you...pre/ intend to go...to see Vera Fischer?
 161 PP: yes...I have the tickets for the play "Desejo" with her, Guilherme Fontes and Juca de Oliveira...are you going to see it?
 162 NR: yesterday I called...they...they have...ticket...for Saturday...only Saturday
 163 PP: only Saturday?
 164 NR: the sec/ second
 165 PP: second presentation?
 166 NR: yes
 167 PP: so they are giving two presentations on Saturday?
 168 NR: yes...Friday...and Saturday...have a: few
 PP: [Friday and Saturday
 169 PP: a few seats...all right
 170 NR: I would like to go...but RF like...to go to bed...early...ten hours
 171 PP: ten o'clock
 172 NR: I go...I go...but he...didn't like I go to buy the tickets...because he didn't...don't like
 173 PP: he doesn't like theater
 174 NR: he likes the theater...but it's very late...for her
 175 PP: for him
 176 NR: for him
 177 PP: convince him...you know...persuade him to go
 178 NR: is easy...is easy...I want to go...ah:: ele...he go...but he ((faz um gesto de quem está com sono))
 179 PP: I understand...maybe he will fall sleep ((risos))
 180 NR: ((risos)) é um caso
 181 PP: ok?...that's it...do you have any other question?...any questions?
 182 NR: for you?...what actress do you prefer?
 183 PP: I like Vera Fischer a lot...but I also like Fernanda Montenegro a lot...I like her daughter too...I like Irene Ravache...Cláudia Abreu
 184 NR: ok...I finish
 185 PP: no more questions?...ok...that's all then

TRANSCRIÇÃO PARCIAL DA GRAVAÇÃO DA SEGUNDA SESSÃO DE AVALIAÇÃO ORAL
(CP)

ALUNA: NR

DATA DA GRAVAÇÃO: 30/06/94

- 01 PP: please...have a seat
02 NR: thank you
03 PP: how are you...NR?
04 NR: I am calm
05 PP: calm today?
06 NR: I want...to ask you...excuse me...in the another class
07 PP: last class?...why "excuse me"?
08 NR: I was very nervous
09 PP: I understand
10 NR: I have problems...other problems...with my...brother-in-law
11 PP: what happened to your brother-in-law?
12 NR: he:...he...ele brigou
13 PP: he fought
14 NR: he fought...with her...wife
15 PP: with HIS wife?
16 NR: yes...his wife...she had...ten percent...of to live
17 PP: your your sister?
18 NR: my sister
19 PP: I'm sorry...I'm sorry about that
20 NR: she needed...to come home...in the Monday...she...deveria?
21 PP: she should?
22 NR: she should go to the hospital...I combined with her
23 PP: you and she agreed
24 NR: yes...I talked with her...she and her husband...st/stay in my house...she had a car...she is retired...he wants to spend the money...he doesn't work
25 PP: only spends HER money...right?
26 NR: TUDO
27 PP: everything
28 NR: all the money...when she retired...she take the money and...in/invest
29 PP: invested
30 NR: invested in the bank...ok?...he wanted to go to Mato Grosso...a part...a part of her...this Saturday
31 PP: without her?
32 NR: this day...a party...a party of her
33 PP: a parTY...ok... a party
34 NR: after the party...he wanted to go to Pantanal
35 PP: my goodness
36 NR: and she stay...in the hotel...five
37 PP: he would stay ina five-star hotel?
38 NR: SHE stayed
39 PP: your sister?
40 NR: yes...in the hotel with the woman...and the men...wi/will go in the Pantanal
41 PP: my goodness...they went or they will go?...in the future?
42 NR: in the future...the party...a festa vai ser agora
43 PP: AH::...

- 44 NR: why she stays very sick...she stay in the hospital...but he want to go alone...there
- 45 PP: I feel sorry for her
- 46 NR: and she said to her...go out...ou you give a money and the car...for I will go to Mato Grosso...or I go out...she stay in my house...in the night...me...RF...and LT
- 47 PP: who is LT?
- 48 NR: LT is my:...co/sobrinho
- 49 PP: nephew
- 50 NR: my nephew
- 51 PP: LT is your sister's son?
- 52 NR: filho da...MS...MS is my sister...LC is sick
- 53 PP: ah ok...another sister...LC is sick...does LC have any children?
- 54 NR: no
- 55 PP: how old is LC?
- 56 NR: fif/she is fifty-four
- 57 PP: she's young...sorry my asking
- 58 NR: I take her...in the hospital...she doesn't ()...Monday she had...a operação
- 59 PP: the surgery
- 60 NR: the surgery...and I called to...to my two brothers...but she passed for...moments...difficult moments
- 61 PP: yes...difficult moments...not only physical...but emotional
- 62 NR: she she give me the clothes...the clothes..."se eu morrer você dá"
- 63 PP: my goodness
- 64 NR: she gets...she was getting down
- 65 PP: I understand
- 66 NR: but last class...when I...I...quando eu estava
- 67 PP: when i was here
- 68 NR: I was here...I called...daqui...for my husband...and RF said...CH want the key([kei])...the key([kei])?
- 69 PP: THE KEYS?
- 70 NR: the keys...the car
- 71 PP: the car keys
- 72 NR: and money for go to the:...RF said...I don't know...the keys
- 73 PP: where the keys are
- 74 NR: NR doesn't here
- 75 PP: NR ISN'T here
- 76 NR: he said for him..."I go to the hospital"...por isso que...I'm nervous..."I go to hospital...talk with her...and I want the keys...and the money"
- 77 PP: my goodness
- 78 NR: eu tremia tanto...but now...I...I called...she give to...to her...ordem pra ela sair antes do hospital
- 79 PP: I understand...so she will leave the hospital earlier...yes
- 80 NR: you know...my responsa...né?
- 81 PP: your responsibility
- 82 NR: she has in my house
- 83 PP: she is in your house
- 84 NR: I...I...have ...necessidade...I talk with my two brothers...now...my house...é:...quartel general
- 85 PP: so your house is the headquarter
- 86 NR: yes...when um...quando um deles sai
- 87 PP: when one of them
- 88 NR: one of them goes out...other stay
- 89 PP: of course

- 90 NR: important...my brother said...no...no...deixa?
- 91 PP: don't leave her...LC... right?
- 92 NR: don't leave to he...talk to her
- 93 PP: ah:: I understand...don't let him...don't let the man...talk to LC
- 94 NR: to LC...re/recebo?...recebe him...talk...qualquer dúvida eles chegam na minha casa
- 95 PP: ok...âhan...they arrive in your house...to help you...to avoid any problems
- 96 NR: meu Deus...tô nessa...o RF tá em casa...eu falei...fecha a porta...ele é magrinho e de idade...ele bateu nele uma vez...ele deu um pontapé que machucou a cirurgia do RF...eu avisei os vizinhos do lado...se tocar a campainha é pra eles falarem que nós saímos
- 97 PP: why don't you call the police...call the police when he is there
- 98 NR: ele briga com todo mundo...ele não trabalha...é um ordinário...savbe um tipo que não tem correção
- 99 PP: don't worry...NR...don't worry...mas a sua irmã tinha dez por cento de chance
- 100 NR: ela tinha dez por cento de chance de resisitir e ela resistiu
- 101 PP: ah que bom...ela resistiu...THANK GOD
- 102 NR: veio um médico de São Paulo...um cardiologista...chamou até um colega de São Paulo...tava um esquadrão lá...a última aula eu ta::va
- 103 PP: don't worry...I noticed you were not fine...don't worry
- 104 NR: foi tur-bu-len-to...você imagina
- 105 PP: ok...NR...that's all
- 106 NR: desculpa
- 107 PP: imagina...see you on Tuesday
- 108 NR: desculpa...obrigada por ouvir o meu desabafo aí

QUESTIONÁRIO SOBRE MOTIVAÇÕES, ATITUDES E PERFIL SOCIOCULTURAL

A-) DADOS PESSOAIS:

Nome: _____

Endereço: _____

Telefone: _____ Data de Nasc.: _____

Estado Civil: _____ Profissão: _____

Naturalidade: _____ Escolaridade: _____

B-) MOTIVAÇÃO E ATITUDES:

1-) Você já estudou ou estuda algum idioma estrangeiro? Qua(l)(is)?Quando?

2-) Como foi a sua experiência em aprender uma língua estrangeira?

3-) Por que você se interessou pelo Programa de Inglês para a 3a. Idade?

4-) Qual a sua opinião sobre o idioma inglês?

5-) Você já teve ou tem algum contato com falantes nativos de inglês?

6-) Você já viajou para o exterior? Quando e para onde foi?

6-) O que você pensa a respeito dos países de língua inglesa?

7-) O que você pensa em relação à Cultura Brasileira?

8-) O que você espera do Programa de Inglês para a 3a. Idade?

9-) O que é para você aprender uma língua estrangeira?

10-) Para você, o que pode influir positivamente ou negativamente na aprendizagem de uma LE?

11-) Observações:

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO CURSO E DE AUTO-AVALIAÇÃO

1-) Na sua opinião, o curso de inglês para a terceira idade foi:

() Muito Bom () Bom () Satisfat'rio () Fraco

2-) Dentre as atividades desenvolvidas em sala de aula durante todo o curso, liste aquelas que lhe pareceram mais interessantes. Justifique:

3-) Qual o atividade desenvolvida em aula que lhe pareceu mais produtiva na de um modo geral? Numere de acordo com a sua preferência (de 1, mais produtivo, a 8, menos produtivo):

() Exposição do professor com alunos prestando atenção

() Atividades de interação em grupos simultâneos

() Atividades em grupos seguidas de exposições(dos alunos) para a classe

() Perguntas isoladas do professor para os alunos responderem oral e individualmente

() Atividades de escrita com correção conjunta em sala de aula

() Atividades de compreensão de linguagem oral com o uso de fita cassete

() Atividades de compreensão de linguagem oral em forma de ditado

() Perguntas de aluno para aluno em voz alta

4-) Na sua opinião, o seu progresso durante o curso foi:

() Bem maior do que você esperava

() Um pouco maior do que você esperava

() De acordo com o que você esperava

() Um pouco abaixo do que você esperava

() Muito abaixo do que você esperava

Justifique: _____

5-) Dentre as atividades desenvolvidas ao longo do curso, quais lhe pareceram mais difíceis?

6-) Dentre as atividades desenvolvidas ao longo do curso, quais lhe pareceram mais simples/fáceis?

7-) Com que frequência você procurou estudar fora da sala de aula?

- ☐ 5 ou mais vezes por semana
- ☐ 4 vezes por semana
- ☐ 3 vezes por semana
- ☐ 2 vezes por semana
- ☐ 1 vez por semana
- ☐ Não estudou fora da sala de aula

8-) Descreva como você efetuou seus estudos fora da aula:

9-) Como você avaliaria sua frequência às aulas?

- ☐ Excelente (100%) ☐ Muito Boa (80 a 90%) ☐ Boa (70 a 80%)
- ☐ Razoável (60%) ☐ Sofrível (50%)

10-) Como você avaliaria o desempenho do professor em aula?

- ☐ Muito Bom ☐ Bom ☐ Razoável ☐ Sofrível

11-) Como você avaliaria o material didático utilizado no curso?

- ☐ Muito Bom ☐ Bom ☐ Razoável ☐ Fraco

12-) Como você avaliaria o espaço físico da sala de aula?

- ☐ Muito Bom ☐ Bom ☐ Razoável ☐ Ruim

13-) Qual a sua opinião sobre a frequência e a carga horária das aulas?

- ☐ Mais do que suficientes ☐ Suficientes ☐ Insuficientes

14-) Use o espaço abaixo para as suas sugestões e/ou críticas:

PRIMEIRO INSTRUMENTO ESCRITO DE AVALIAÇÃO - CP

FIRST WRITTEN TEST - MAY 17, 1994

NAME: _____

I-) LISTEN TO THE NUMBERS AND WRITE THEM:

a-) _____	b-) _____	c-) _____
d-) _____	e-) _____	f-) _____
g-) _____	h-) _____	i-) _____
j-) _____	k-) _____	l-) _____

II-) MAKE QUESTIONS FOR THE FOLLOWING ANSWERS:

1-) _____?

I'm Maria Santos.

2-) _____?

No, I'm single.

3-) _____?

I'm a nurse.

4-) _____?

Yes, I have one daughter and two sons.

5-) _____?

No, I'm not. I'm from New York.

6-) _____?

It's 368 Elm Street, apartment 7-A.

III-) LISTEN TO THE TAPE AND COMPLETE THE CONVERSATION BELOW:

A: _____ do you _____?

B: I _____ for Thomas Cook Travel.

A: Oh, really? And _____ do you _____ there?

B: _____ a guide. I take people on tours to Europe.

A: That sounds interesting!

B: Yes, _____ a great job. I love it! And

_____?

A: _____, and I work part-time, too.

B: Oh? _____?

A: I work in a fast food restaurant. I cook hamburgers.

B: Big Macs?

A: No, Whoppers! I work for Burger King.

IV-) TALKING ABOUT OTHER PEOPLE. FILL IN THE BLANKS:

A: _____ is that?

B: That's Susan.

A: What's her last name?

B: McGill.

A: _____?

B: M - C - G - I - L - L .

A: _____?

B: No, she's married.

A: _____?

B: Her husband's name's Julian.

A: _____?

B: I guess he's an English teacher.

V-) WRITE A FEW LINES ABOUT YOU. INTRODUCE YOURSELF AND WRITE ABOUT YOUR LIKES AND DISLIKES (MOVIES, TV PROGRAMS, MUSIC...):

SEGUNDO INSTRUMENTO ESCRITO DE AVALIAÇÃO - CP

FINAL WRITTEN TEST - JULY 05, 1994

NAME: _____

I-) COMPLETE THE CONVERSATION BELOW (O.2 each blank):

A: _____?

B: My name's Marcia Schmidt.

A: _____?

B: S - C - H - M - I - D - T.

A: _____?

B: I'm an engineer. And you? What do you do?

A: I'm an accountant.

B: _____?

A: I work at National Bank.

B: _____?

A: It's 458 Grand Avenue, apartment 52-B.

B: _____?

A: No, I'm from Canada.

B: _____?

A: No, I'm married. And you?

A: I'm single.

II-) DICTATION. LISTEN TO THE WORDS AND WRITE THEM (O.2 each):

1-) _____ 4-) _____

- 2-) _____ 5-) _____
 3-) _____ 6-) _____

III-) WRITE QUESTIONS FOR THE ANSWERS BELOW (0.3 each):

- 1-) _____ ?
 NN has three sons and one daughter.
- 2-) _____ ?
 MG lives in Taquaral.
- 3-) _____ ?
 MC is a geography teacher.
- 4-) _____ ?
 TR likes classical music.
- 5-) _____ ?
 Yes, RD has two grandchildren.
- 6-) _____ ?
 NR's husband's name is RF.
- 7-) _____ ?
 MM is from Santos.
- 8-) _____ ?
 DC likes comedies.
- 9-) _____ ?
 RP's birthday is on July 13.
- 10-) _____ ?
 DL is fine.

IV-) LISTEN TO THE TAPE AND FILL IN THE BLANKS (0.2 each blank):

BARRY: David, this is Yoshi, and _____, Noriko.
 They're from Japan.

DAVID: _____ glad to meet you.

YOSHI: We're glad to meet you too.

BARRY: David's from Mexico City. _____ there.

YOSHI: Oh, I see. What's your major, David?

DAVID: _____, my what?

YOSHI: Your major. You know, your area of study.

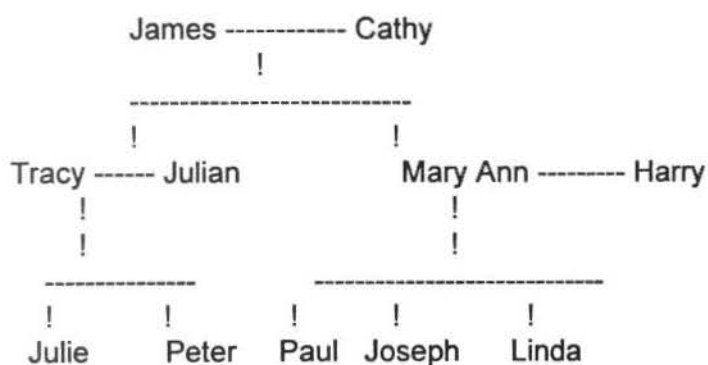
DAVID: Oh, it's chemical engineering. I _____ music too,
but only part-time.

NORIKO: Really? _____?

DAVID: No. I play the classical guitar.

V-) LOOK AT THE FAMILY TREE BELOW AND COMPLETE THE SENTENCES

(0.2 each blank):



1-) Tracy is Julian's _____.

2-) Julie and Peter are Tracy and Julian's _____.

3-) Cathy and James are Julie, Peter, Paul, Joseph and Linda's _____.

4-) Mary Ann is Julie and Peter's _____.

5-) Paul and Joseph are Tracy and Julian's _____.

6-) Cathy is Julian and Mary Ann's _____.

VI-) WHAT TIME IS IT? (0.2 each)

04:45 - _____
01:15 - _____
05:55 - _____
10:06 - _____
11:30 - _____

VII-) COMPLETE THE PARAGRAPH BELOW WITH AN APPROPRIATE VERB
(0.2 each)

Every morning, I _____ at 07:00. I go to the bath-
room, _____ my face and brush my teeth. I put on my
clothes. I usually _____ breakfast at 07:15. After breakfast
I go to work. I work from 08:00 a.m. to 05:00 p.m. After 05:00 p.m.
I go home and _____ a shower. I usually have dinner
at 07:30. After dinner I _____ television.